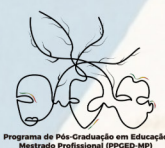


EDUCAÇÃO, CULTURAS, LINGUAGENS E PRÁTICAS SOCIAIS

Educação Básica em foco



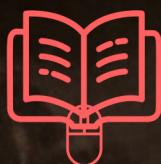
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado Profissional (PPGED-MP)



uergs

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

Rita Cristine Basso Soares Severo
Sandra Monteiro Lemos
Veronice Camargo da Silva
(Organizadoras)



rfb
editora

**EDUCAÇÃO, CULTURAS, LINGUAGENS E
PRÁTICAS SOCIAIS: EDUCAÇÃO BÁSICA
EM FOCO**



Todo o conteúdo apresentado neste livro é de responsabilidade do(s) autor(es).
Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-SemDerivações
4.0 Internacional.

Conselho Editorial

Prof. Dr. Ednilson Sergio Ramalho de Souza - UFOPA
(Editor-Chefe)

Prof. Dr. Laecio Nobre de Macedo-UFMA

Prof. Dr. Aldrin Vianna de Santana-UNIFAP

Prof^a. Dr^a. Raquel Silvano Almeida-Unesp

Prof. Dr. Carlos Erick Brito de Sousa-UFMA

Prof^a. Dr^a. Ilka Kassandra Pereira Belfort-Faculdade Laboro

Prof^a. Dr. Renata Cristina Lopes Andrade-FURG

Prof. Dr. Elias Rocha Gonçalves-IFF

Prof. Dr. Clézio dos Santos-UFRRJ

Prof. Dr. Rodrigo Luiz Fabri-UFJF

Prof. Dr. Manoel dos Santos Costa-IEMA

Prof.^a Dr^a. Isabella Macário Ferro Cavalcanti-UFPE

Prof. Dr. Rodolfo Maduro Almeida-UFOPA

Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos-UEL

Prof.^a Dr^a. Maria de Fatima Vilhena da Silva-UFPA

Prof.^a Dr^a. Dayse Marinho Martins-IEMA

Prof. Dr. Daniel Tarciso Martins Pereira-UFAM

Prof.^a Dr^a. Elane da Silva Barbosa-UERN

Prof. Dr. Piter Anderson Severino de Jesus-Université Aix Marseille

Nossa missão é a difusão do conhecimento gerado no âmbito acadêmico por meio da organização e da publicação de livros científicos de fácil acesso, de baixo custo financeiro e de alta qualidade!

Nossa inspiração é acreditar que a ampla divulgação do conhecimento científico pode mudar para melhor o mundo em que vivemos!

Equipe RFB Editora

Rita Cristine Basso Soares Severo
Sandra Monteiro Lemos
Veronice Camargo da Silva
(Organizadoras)

EDUCAÇÃO, CULTURAS, LINGUAGENS E PRÁTICAS SOCIAIS: EDUCAÇÃO BÁSICA EM FOCO

1ª Edição

Belém-PA
RFB Editora
2023

© 2023 Edição brasileira
by RFB Editora
© 2023 Texto
by Autor
Todos os direitos reservados

RFB Editora
CNPJ: 39.242.488/0001-07
91985661194
www.rfbeditora.com
adm@rfbeditora.com
Belém, Pará, Brasil

Editor-Chefe
Prof. Dr. Ednilson Ramalho
Diagramação e capa
Worges Editoração
Revisão de texto
André Luiz Cavanha

Bibliotecária
Janaina Karina Alves Trigo Ramos-CRB
8/9166
Produtor editorial
Nazareno Da Luz

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)



E24

Educação, culturas, linguagens e práticas sociais: educação básica em foco / Rita Cristine Basso Soares Severo, Sandra Monteiro Lemos, Veronice Camargo da Silva (Organizadoras)–Belém: RFB, 2023.

Livro em pdf.
130p

ISBN 978-65-5889-651-7
DOI 10.46898/rfb.70801445-5277-46f0-939b-95068dabf004

1. Educação. I. Severo, Rita Cristine Basso Soares. II. Lemos, Sandra Monteiro. III. Silva, Veronice Camargo da (Organizadoras). IV. Título.

CDD 370

Índice para catálogo sistemático

I. Educação.

AGRADECIMENTO

Agradecimento à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (Fapergs), vinculada à Secretaria Estadual de Inovação Ciência e Tecnologia (SICT), pelo apoio financeiro — Termo de outorga: 21/2551-0000511-4.



SUMÁRIO

PREFÁCIO	9
Sita Mara Lopes Sant'Anna	
APRESENTAÇÃO	11
Rita Cristine Basso Soares Severo	
Sandra Monteiro Lemos	
Veronice Camargo da Silva	
CAPÍTULO 1	
EDUCAÇÃO PRISIONAL NO RIO GRANDE DO SUL: ESTRATÉGIA BIOPOLÍTICA NA GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL	13
Alexsandro Cardoso dos Santos	
Ivana Almeida Serpa	
Rochele da Silva Santaiana	
CAPÍTULO 2	
A BNCC GOVERNANDO A EDUCAÇÃO BRASILEIRA: A ÊNFASE NO DESENVOLVIMENTO HUMANO DOS SUJEITOS	23
Andreia do Nascimento Santos	
Cláudio Gerhardt	
Jaqueline Aparecida Machado	
Rochele da Silva Santaiana	
CAPÍTULO 3	
PROCESSOS INCLUSIVOS EM ESCOLAS PÚBLICAS DO RIO GRANDE DO SUL E A ARTICULAÇÃO COM O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	33
Helena Venites Sardagna	
Patrícia de Andrade de Oliveira Vicente	
Jucimara Teixeira da Luz Guimarães	
Mariele da Silva de Souza	
Simone Pereira dos Santos	
CAPÍTULO 4	
JUVENTUDES, POESIAS E LINGUAGENS CONTEMPORÂNEAS: O SLAM COMO POSSIBILIDADE	51
Amábili Giseli Ohlweiler Braga	
Gizelly Vicente Salvador	
Rita Cristine Basso Soares Severo	
CAPÍTULO 5	
ESCOLHAS TEÓRICAS E GESTOS METODOLÓGICOS DE QUEM PESQUISA NO CAMPO DOS ESTUDOS CULTURAIS E DAS JUVENTUDES	59
Amábili Giseli Ohlweiler Braga	
Rita Cristine Basso Soares Severo	
CAPÍTULO 6	
OS CENTAUROS URBANOS E SEUS TRÂNSITOS ENTRE CINEMA JUVENTUDES E IDENTIDADES	69
Henrique Leal	
Sandra Monteiro Lemos	

CAPÍTULO 7	
A PESQUISA PÓS-ESTRUTURALISTA EM EDUCAÇÃO: O ZIGUEZAGUEAR ENTRE LEITURAS, EXPERIÊNCIAS E NARRATIVAS DO PROFESSOR DO CAMPO.....	81
Carlos Marcelo Cavalheiro Félix	
Sandra Monteiro Lemos	
Mariana de Andrade Doninelli (in memoriam)	
CAPÍTULO 8	
A LEITURA NA ERA DIGITAL: PERFIS DE LEITORES E O IMPACTO DAS TECNOLOGIAS E TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS.....	91
Mônica de Souza	
Ana Paula Machado Teixeira	
Veronice Camargo da Silva	
CAPÍTULO 9	
POTENCIALIDADES DE UM PLANO INSTITUCIONAL DE ENGAJAMENTO ACADÊMICO: DESAFIANDO O ALUNO INSIDER À PROJEÇÃO DO EXERCÍCIO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	99
Cátia Cilene Diogo Goulart	
Veronice Camargo da Silva	
CAPÍTULO 10	
O COTIDIANO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES PARA A CONSTRUÇÃO DE UM PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO.....	109
Andréia Lummertz	
Caroline Caciano	
Denise Madeira de Castro e Silva	
SOBRE OS AUTORES/ORGANIZADORES.....	125

PREFÁCIO

POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA INCLUSIVA E COM QUALIDADE SOCIAL!

Sita Mara Lopes Sant'Anna

Alegria de poder prefaciар essa obra, tão importante e intensa, está representada pela confiança em mim depositada e em identificação frente ao convite efetivado por mulheres, professoras universitárias, imensamente implicadas em estudos e pesquisas fundamentados em bases epistemológicas distintas, porém, unidas e reunidas no Programa de Pós-Graduação em Educação — PPGED da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul — Uergs, na linha IV de pesquisa “Educação, culturas, linguagens e práticas sociais”. Seus estudos e pesquisas orientam a produção de conhecimentos engajados, implicados em práticas comprometidas pela busca incessante de uma educação básica inclusiva e com qualidade social.

Pensar a inclusão, nesse movimento, pressupõe compreendê-la no que está amplamente explicitado na Constituição Federal (Brasil, 1988), na abrangência do “direito de todos à educação”, mas também, em relação às prerrogativas elementares que o direito à educação preconiza e que envolve: o direito ao atendimento especializado, às políticas públicas reparadoras (de acesso à escola como um bem real, social e simbolicamente importante), equalizadoras (constituídas por processos pedagógicos que satisfaçam as necessidades de aprendizagens, de seus estudantes) e qualificadoras (de consolidação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade).

Essas funções vinculadas à educação preconizam a garantia ao acesso, à permanência e à continuidade dos estudos às crianças, jovens e adultos em escolas e instituições educacionais que promovam a educação básica, e que se remetem à formação inicial e continuada de docentes, como política garantida na LDBEN 9394 (Brasil, 1996).

Nessa perspectiva, os textos que compreendem esta bela obra, apresentam abordagens de grande relevância social, configurando resultados de pesquisas envolvendo o desenvolvimento humano, os processos inclusivos, os movimentos culturais e das juventudes, que nos auxiliam a refletir, promover rupturas de “metanarrativas” estabelecidas, no campo e nas cidades ao longo da história e na história contemporânea, o que nos conduz às leituras em tempos digitais, à produção de uma formação inicial e continuada comprometida e engajada aos “letramentos” e multiletramentos diversos, sendo fruto de planejamentos participativos nas diferentes etapas da vida. Fazem também “uma grita” a uma educação garantida em diferentes tempos e espaços, como o de uma educação prisional comprometida com a cidadania e com base no “direito dos sujeitos encarcerados”.

A riqueza de temáticas contidas neste e-book demonstra a vinculação e comprometimento dos autores e autoras (as) com o mestrado profissional em educação, tanto pela perspectiva teórico e metodológica que compreende cada estudo, produzindo lentes para que pudessem olhar e dialogar com as realidades educacionais e os (as) docentes, funcionários e estudantes que nelas atuam, quanto pelos produtos educacionais gerados, produzidos e anunciados como efeitos dos sentidos da interlocução estabelecida. Essas prerrogativas postas aos programas profissionais deixam suas marcas nos capítulos que se apresentam.

Merece destaque também, a política pública que financia essa obra. Ela demonstra que a parceria entre as instituições e a intersetorialidade tendem a alavancar ações e práticas em prol de programas de pós-graduação públicos emergentes, particularmente, os profissionais, que são silenciados no que tange às políticas de financiamento público. Por isso, nesse espaço, cabe também um agradecimento especial à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior (Capes); à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (Fapergs); à Secretaria de Inovação Ciência e tecnologia do Estado do Rio Grande do Sul (SCIT), pelo financiamento desta e de outras produções de discentes, docentes e egressos do nosso Programa de Pós-Graduação em Educação; e, também, à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Uergs.

Esta obra, agora prefaciada, evidencia uma potente coletânea de contribuições à docência na educação básica, valorizando, especialmente, o campo da formação de professores, como área de concentração do nosso Programa. Parabéns às organizadoras, autores e autoras pelo belo livro! Que este possa influenciar e tornar-se referência a outras tantas práticas e produções acadêmicas!

APRESENTAÇÃO

Rita Cristine Basso Soares Severo

Sandra Monteiro Lemos

Veronice Camargo da Silva

Os programas de mestrados profissionais constituem uma modalidade de oferta *stricto sensu* regulamentada pela Portaria MEC Nº 389, de 23 de março de 2017 e pela Portaria Capes Nº 131, de 28 de junho de 2017 e que visa a formação humana vinculada à atividade profissional. Por esse motivo, as pesquisas desenvolvidas devem ser voltadas para a capacitação de profissionais, nas diversas áreas do conhecimento, mediante o estudo de técnicas, processos, ou temáticas que atendam as demandas contemporâneas constituindo produtos educacionais que se articulam com as realidades das práticas às quais os mestrandos ou doutorandos se vinculam.

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Uergs teve início em 2017, com o Mestrado Profissional em Educação que apresenta, conforme seu regimento geral (2022, p. 1), os seguintes objetivos:

Habilitar profissionais à criação e à implementação de ações transformadoras no campo da formação de professores para a educação básica.

II — Capacitar profissionais da educação para atuar em diferentes contextos da educação básica com vistas ao desenvolvimento, criação e produção de práticas inovadoras que impactem nos campos do currículo, culturas, políticas educacionais, artes, linguagens, tecnologias, memórias, diversidade e demais áreas emergentes da Educação

III — Formar profissionais altamente capacitados para a identificação das potencialidades e necessidades oriundas do seu âmbito de trabalho, com recursos de pesquisa científica e de reflexão crítica para a produção de conhecimentos e de novas estratégias e ações para o fomento e qualificação do desenvolvimento regional e do contexto da educação básica de modo geral.

Assim, para alcançar os objetivos propostos o mestrado profissional em Educação da Uergs está organizado em quatro linhas de pesquisas, quais sejam: Linha I — Contextos e Cotidianos Educacionais e a Formação das Docências; Linha II — Artes em Contextos Educacionais, Linha III — Direitos Humanos; Educação e Tecnologias; Linha IV — Educação, Culturas, Linguagens e Práticas Sociais.

A produção desse e-book foi viabilizada por meio dos recursos advindos do Edital de 2021, da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (Fapergs), vinculada à Secretaria Estadual de Inovação Ciência e Tecnologia (SICT) — Termo de outorga: 21/2551-0000051-1 —, a quem registramos nosso agradecimento.

O presente e-book é composto por artigos produzidos pelas pesquisadoras da linha IV juntamente com seus orientandos(as) a partir das pesquisas realizadas. A linha *Educação, Culturas, Linguagens e Práticas Sociais* apresenta estudos e pesquisas que abordam temas emergentes do campo educacional com foco na formação de professores

da educação básica, tomando artefatos culturais histórico e socialmente constituídos. Tais artefatos ao serem considerados para discussão e estudo são articulados a noções de discursos, pedagogias culturais, juventudes, infâncias, gênero, raça, etnia, Letramento(s), políticas públicas e processos inclusivos. Nesse universo de temas, a linha apresenta eixos específicos de pesquisa, quais sejam:

- Investigações em relação à formação docente refletida em suas escritas, associadas no percurso dos sujeitos, a partir do contato com influências e vivências docentes sob o enfoque do Letramento de Percurso; investigações sobre relação entre os discursos e a formação das juventudes na escola — sujeito, tempo e espaço na produção textual; sobre Educação midiática e comunicação no âmbito dos Ensinos Fundamental e Médio: uso de gêneros textuais, compartilhados, mediados em linguagens e relações sociais na escola; letramentos;
- Estudos e pesquisas sobre políticas de escolarização; políticas para educação infantil e infâncias; direito à educação; relações entre o público e o privado; judicialização da educação; privatização da educação e conselhos municipais de educação.
- Estudos inspirados em Michel Foucault sobre processos educacionais inclusivos, políticas educacionais inclusivas e relações com os espaços escolares; Atendimento Educacional Especializado e outros serviços de apoio à inclusão no campo educacional.;
- Estudos sobre as juventudes como campo de estudo multidisciplinar. A construção sócio-histórica da noção de juventudes e questões contemporâneas como: escola, mídia, consumo, tecnologia, violência, estudos de gênero e o lugar da escola na produção de subjetividades. A partir do debate da diversidade na escola busca compreender os processos educacionais vividos pelas juventudes urbanas, do campo, indígenas e quilombolas, grupos estes marcados por trajetórias tão diversas;
- Pesquisas e estudos emergentes no campo educacional que realizem a interlocução entre currículo e políticas educacionais, entre elas: Educação Infantil e Infâncias, Educação Integral, cultura escolar, formação de professores. Opera prioritariamente com referencial teórico-metodológico pós-crítico em sua articulação com as teorizações de Michel Foucault e os Estudos Culturais em Educação;
- Análises culturais no campo da educação. Educação na contemporaneidade, contemplando o amplo horizonte da diversidade cultural, da multiplicidade de relações sociais, das narrativas e discursos que produzem o que entendemos por realidade educacional;
- Áreas das linguagens e dos letramentos na formação inicial e continuada de professores, com enfoques no ensino superior e na educação básica.

Assim, para compreendermos os fenômenos educacionais que acontecem, cotidianamente, nas escolas da educação básica e/ou em outras instituições a elas vinculadas, enquanto contexto educacional, será preciso não só intensificar nossos estudos como também fazer novas propostas, que possam se materializar em ações, tais como as selecionadas nesta publicação. Nelas, as autoras e autores, compartilham preocupações e aprofundam reflexões, fazendo emergir importantes temas para debate. E é com essa intenção que convidamos para a leitura do prefácio, elaborado pela Coordenadora do Programa — Professora Dr.^a Sita Mara Lopes Sant’anna — e dos dez artigos que compõem esse e-book. Boa leitura!

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO PRISIONAL NO RIO GRANDE DO SUL: ESTRATÉGIA BIOPOLÍTICA NA GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL

Alexsandro Cardoso dos Santos
Ivana Almeida Serpa
Rochele da Silva Santaiana

1 EDUCAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL: UMA INTRODUÇÃO

Segundo dados recentes do Departamento Penitenciário Nacional (Depen) há um total de 837.443 pessoas custodiadas pelo Estado Brasileiro, em sua maioria, 661.915, em celas físicas¹. Números que só fazem crescer desde a década de 1990 quando se encontravam não mais que 90 mil presos. Destes, cerca de 8% são analfabetos, 70% não concluíram o ensino fundamental e 92% o ensino médio, menos de 1% têm diploma universitário.²

Por si só, o vertiginoso aumento do encarceramento em massa da população brasileira pode ser considerado um problema biopolítico, pois afeta a população como um todo, seja pelos gastos públicos, como a construção e manutenção de penitenciárias, seja pelos motins que irrompem de tempos em tempos e são amplamente denunciados pela imprensa e, até mesmo, pelo descontrole por parte do Estado para com as facções criminosas que praticamente “governam” tais instituições.

Em uma correlação espúria, poderíamos associar a falta de escolaridade dos detentos brasileiros à prática do cometimento de infrações penais, correlação esta, que parece ser amplamente utilizada em discursos políticos demagogos, os quais não levam em conta as contradições do próprio neoliberalismo, que acaba por gerar uma grande população de miserabilizados. E, na medida que tais populações recorrem à criminalidade, muitas vezes como único meio de subsistência, a exemplo do tráfico de entorpecentes, punições cada vez mais severas são aplicadas (WACQUANT, 2011). Fato que produz efeitos relacionados ao aumento de prisões levando, conseqüentemente, às superlotações dos presídios.

Nesse sentido, acreditamos que a implementação e a disseminação de escolas prisionais, tanto em nível federal, quanto estadual, está inserida na lógica da governamentalidade neoliberal, na tentativa de resolver uma problemática que vem se agravando no decorrer dos anos e operar na produção do *homo oeconomicus* neoliberal³. Com isso, objetivamos neste texto problematizar outros modos de ver e pensar a educação básica mesmo fora do contexto formal da escola, mais especificamente, no âmbito do sistema prisional do Rio Grande do Sul (RS). Para tanto, nossos estudos⁴ operam a partir de alguns “conceitos ferramentas” do arcabouço teórico foucaultiano, ou seja, a Biopolítica e o Governo Biopolítico.

¹ Dados disponíveis em: <https://www.gov.br/senappen/pt-br/assuntos/noticias/segundo-novos-dados-do-levantamento-de-informacoes-penitenciarias-do-depen-o-numero-de-presos-em-atividades-educacionais-dobrou-em>

² Dados disponíveis em: <https://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/12195/A-importancia-da-educao-prisonal-para-a-recuperacao-de-detentos-no-Brasil-e-na-Espanha#:~:text=Menos%20de%2013%25%20da%20popula%C3%A7%C3%A3o,um%20diploma%20do%20ensino%20superior>

³ Para Foucault: “homo oeconomicus e a sociedade civil são [...] dois elementos indissociáveis. [...] Por conseguinte, homo oeconomicus e sociedade civil fazem parte do mesmo conjunto da tecnologia da governamentalidade liberal” (FOUCAULT, 2018, p. 366).

⁴ O presente artigo é oriundo da Dissertação intitulada “A função institucional da Educação Prisional no processo de Normalização de indivíduos apenados para o convívio social em liberdade” (Santos, 2021), sob orientação da professora Doutora Rochele da Silva Santaiana, no Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs). Embora tenhamos diferentes objetos de pesquisa, nossos estudos aproximam-se no sentido de se inscreverem na perspectiva dos estudos foucaultianos e pós-estruturalistas, partilhando das mesmas lentes teórico-metodológicas.

2 BIOPOLÍTICA E GOVERNAMENTO BIOPOLÍTICO

Cabe-nos, agora, debater os conceitos de Biopolítica e Governo Biopolítico na obra de Michel Foucault, e como os respectivos conceitos são abordados por esta pesquisa. Para Foucault, o século XVIII foi o limiar de grandes transformações nas razões de ser dos Estados com a emergência do liberalismo econômico-político.

Para o filósofo, o poder soberano, até então centrado em uma lógica verticalizada em torno do próprio soberano (eventualmente identificado como o próprio Estado), alicerçado por suas fronteiras e riquezas, é abalado por uma constante de problemas que envolvem a população, sendo essa a principal razão de ser de uma nova “arte de governar”, ora denominada governamentalidade (Foucault, 2017, p. 429).

Nas palavras do autor, a governamentalidade pode ser entendida como:

[...] o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança (Foucault, 2017, p. 429).

Se por um lado o liberalismo econômico emergente só conseguiu se consolidar pela “inserção controlada dos corpos” (Foucault, 2019, p. 52), baseado na disciplina e na normalização dos sujeitos, sua consolidação trouxe consigo uma série de problemas nunca antes observados — em tamanha escala — em toda a história humana. Esses problemas que não se referem especificamente à “anatomopolítica do corpo” (poder disciplinar), e sim ao corpo social como espécie. Constitui-se, a partir de então, uma nova tecnologia de saber/poder que se trata:

[...] de um conjunto de processos como a proporção dos nascimentos e dos óbitos, a taxa de reprodução, a fecundidade de uma população, etc. São esses processos de natalidade, de mortalidade, de longevidade que, justamente na segunda metade do século XVIII, juntamente com a proporção de problemas econômicos e políticos [...] constituíram, [...] os primeiros objetivos de saber e os primeiros alvos de controle dessa biopolítica (Foucault, 2019, p. 204).

O poder soberano, outrora centrado na dualidade “fazer morrer e deixar viver” — isto é, em que o rei, ou príncipe, possuía o direito de vida ou de morte sobre os seus súditos — dá lugar, a partir do século XVIII, para a emergência de outra dualidade; dualidade esta, centrada não mais no poder sobre a morte, mas no poder sobre a vida: “fazer viver e deixar morrer” (Foucault, 2019, p. 207).

O poder soberano, outrora centrado na dualidade “fazer morrer e deixar viver” — isto é, em que o rei, ou príncipe, possuía o direito de vida ou de morte sobre os seus súditos — dá lugar, a partir do século XVIII, para a emergência de outra dualidade; dualidade esta, centrada não mais no poder sobre a morte, mas no poder sobre a vida: “fazer viver e deixar morrer” (Foucault, 2019, p. 207).

Então, gerir a vida passa a ser a prerrogativa principal dos Estados, gerenciando, implementando e fiscalizando tanto o aparato de controle disciplinar (anátomo-político) quanto as (bio)políticas da vida dos sujeitos, forjando “dois polos de desenvolvimento interligados por todo um feixe intermediário de relações” (Foucault, 2019, p. 151). Naquele, a tecnologia disciplinar centrada no “corpo individual como máquina”; neste, a Biopolítica centrada no “corpo populacional” (Foucault, 2019, p. 151), intervindo no que os fenômenos têm de globais. Diversas ações começam a entrar na pauta do governo: políticas públicas de higiene, de previdência e assistência social, regulamentações e direitos trabalhistas, campanhas de vacinação, campanhas de natalidade, dentre muitas outras, gradativamente, vão sendo implementadas pelos Estados no decorrer da história, podendo ser vistas como medidas do Governo⁵ Biopolítico. Nessa lógica, compreendemos a Biopolítica e sua ação, Governo Biopolítico, como prática de controle em nível populacional, em que o “biológico reflete-se no político” (Foucault, 2019, p. 154).

Em nossa pesquisa, a Biopolítica se torna uma ferramenta potente para a compreensão da implementação de instituições de ensino junto ao sistema prisional brasileiro, haja vista a enorme e crescente população carcerária do país, que pode ser vista pelas lentes teórico-analíticas foucaultianas como um problema biopolítico.

O Governo Biopolítico é, portanto, a ferramenta que nos permitiu analisar o *corpus* documental da pesquisa, que se materializa, principalmente, no Plano Estadual de Educação nas Prisões do Rio Grande do Sul, procurando problematizar os excertos documentais. Dessa maneira, acreditamos, diante das análises discursivas dos enunciados, “mostrar em que medida o documento é um instrumento de poder” (Le Goff, 1996, p. 12), no caso deste estudo, do Governo Biopolítico.

3 A EDUCAÇÃO PRISIONAL DO RIO GRANDE DO SUL COMO ESTRATÉGIA DE GOVERNAMENTO BIOPOLÍTICO

Atualmente, no RS há um total de 42.758 pessoas em privação de liberdade. Segundo dados extraídos do Depen, a população carcerária do Estado apresentou um aumento de 68%⁶, do ano de 2014 até o ano de 2019, não fugindo à regra do “hiperencarceramento” brasileiro. A população carcerária estadual é majoritariamente masculina: cerca de 94,6%. Quanto à faixa etária da maior parte, é predominantemente composta por jovens entre 18 e 29 anos, totalizando 35,7%; no que tange à escolaridade, os analfabetos somam 1,89%, e a grande maioria, cerca de 59,94%, não concluiu sequer o ensino fundamental. Somente 6,5% concluiu o ensino médio, enquanto graduados e pós-graduados contabilizam 1,39% do total⁷.

5 O vocábulo “governo” trata-se de uma tradução sugerida pelo professor Alfredo Veiga Neto (2005) para maior inteligibilidade dos textos de Michel Foucault, diferenciando o Governo como instituição e Governo como ação de governar.

6 Do ano de 2014 até 2019, a população carcerária do RS cresceu de 28.125 mil para 41.189 pessoas. Disponível em: <http://antigo.depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen>. Acesso em: 3 set. 2021.

7 Dados disponíveis em: http://www.susepe.rs.gov.br/conteudo.php?cod_menu=34. Acesso em: 4 set. 2021.

No RS, a gestão das escolas prisionais é realizada pelo Estado, em parceria com a Superintendência de Assuntos Penitenciários (Susepe), juntamente com a Secretaria de Educação (Seduc). Existem hoje 21 Núcleos de Educação de Jovens e Adultos (NEEJAs), divididos em 9 regiões do Estado. Essas escolas oferecem a educação formal para os estudantes, que é certificada pelo Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos para Pessoas Privadas de Liberdade (Encceja Nacional PPL) e pelo Exame Nacional do Ensino Médio para adultos privados de liberdade e jovens sob a medida socioeducativa que inclua privação de liberdade (Enem PPL).

Cerca de 6,79% dos presos do RS exercem alguma atividade educacional, números tímidos em comparação com estados como Maranhão, em que 55,85% dos apenados exercem tal atividade, e Santa Catarina, no qual 46,87% de seus apenados estão estudando.

Quanto à remição penal por tempo de estudos, amparada pela Lei de Execução Penal (LEP), o estado, por meio do *Plano Estadual de Educação nas Prisões (RS)*, adotou o modelo de NEEJAs como educação formal a ser ofertada aos detentos em suas unidades prisionais. Seguiremos agora para a análise de tal plano.

3.1 O plano estadual de educação nas prisões do RS: a promoção do homo oeconomicus

A partir deste ponto, podemos esboçar um quadro geral acerca de como a racionalidade neoliberal opera por meio da educação, visando à normalização dos sujeitos encarcerados para a “liberdade”. É a norma que “[...] fornece parâmetros para a administração dos indivíduos constituídos em populações” (Resende, 2011), logo, atua como matriz operadora de quantificações, cálculos e classificações.

Num primeiro momento, os estados identificam quantitativamente as discrepâncias referentes ao nível educacional de suas populações carcerárias por meio de dados fornecidos pelos próprios presos no momento da chegada ao sistema prisional. Tais informações alimentam o banco de dados do Depen, que estabelece estatísticas comparativas referentes à educação das populações dos diferentes estados por meio do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (Infopen).

A partir desses dados, cada ente federado, embasado pelo Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (Peesp), deve formular seus respectivos Planos Estaduais de Educação para a população privada de liberdade. Nesses documentos, são estabelecidas normativas, diretrizes e estratégias de intervenção, norteadas pelos princípios estabelecidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) no âmbito do projeto Educando para a Liberdade, ou seja, a *lifelong learning*.

Implantado em 2015, o Plano Estadual de Educação nas Prisões do RS vislumbra a ampliação da oferta e a qualificação dos estabelecimentos educacionais para a população

carcerária. Sua construção se deu de forma conjunta, envolvendo a articulação entre a Secretaria de Segurança Pública (SSP), a Susepe e a Seduc-RS. Dos oito princípios norteadores do plano vinculados à modalidade EJA da Rede Estadual de Ensino, um deles estabelece a “Valorização do trabalho como princípio educativo” (Governo do Estado do RS, 2015).

Analisando o documento, podemos identificar no excerto a seguir a lógica da prevenção de riscos atribuída à educação como uma diretriz a ser seguida pelo plano. Assim, observamos:

QUADRO 1: EXCERTO N° 01

[...] o Departamento de Tratamento Penal tem como diretriz a Política de Atenção Integral, através da implementação de um conjunto de ações, programas e linhas de cuidado, **a fim de trabalhar estrategicamente na redução de riscos e vulnerabilidades decorrentes do encarceramento, possibilitando, assim, preparar os sujeitos para a vida em liberdade.**

Fonte: Plano Estadual de Educação nas Prisões — RS (2015, p. 13, grifos nossos).

A fim de que o gerenciamento Biopolítico dos riscos socioeconômicos da população carcerária sejam superados com vistas à reinserção desses sujeitos no jogo do mercado neoliberal, a educação básica e suas diferentes etapas e modalidades — a exemplo da EJA — são acionadas no contexto do sistema prisional gaúcho. Desse modo, a educação pode ser tomada uma potente estratégia neoliberal para a captura do tempo e da ociosidade dos sujeitos (Santaiana, 2011), constituindo mecanismos Biopolíticos de regulação dessa população específica.

A referida diretriz tem ainda a intenção de “preparar os sujeitos para a vida em liberdade”. Importante salientar que o sujeito “livre” do neoliberalismo, o cidadão pleno do Estado neoliberal é aquele capaz de fazer suas próprias escolhas como se fosse uma empresa; o *homo oeconomicus* do neoliberalismo é aquele que deve “gerir” sua própria vida racionalmente, segundo um cálculo frio de perdas e ganhos (Foucault, 2018). Nesse sentido, a racionalidade neoliberal deve produzir um sujeito que se autoconduza como entidade de competição e que está, ininterruptamente, maximizando lucros e vantagens individuais, em contrapartida, assumindo os riscos de fracasso expondo-se a riscos e assumindo inteira responsabilidade por eventuais fracassos (Dardot; Laval, 2016).

Não obstante, a população carcerária deve se infligir medidas que a possibilitem retornar a essa racionalidade, às “regras do jogo”. Recorremos ao pensamento de Foucault, para dizer que a racionalidade contemporânea não visa erguer fronteiras definidas entre o mercado e a sociedade, ao contrário, o governo deve intervir como “[...] um regulador de mercado geral sobre a sociedade — nessa sociedade para que os mecanismos concorrências, em cada momento e em cada ponto da espessura social, possam desempenhar o papel de reguladores (Foucault, 2018, p. 190).

Essa perspectiva fica evidente quando observamos o excerto a seguir:

QUADRO 2: EXCERTO Nº 02

[...] o papel da educação dentro da prisão deve ser **única e exclusivamente** o de ajudar o ser humano privado da liberdade a desenvolver habilidades e capacidades para estar em melhores condições de **disputar as oportunidades socialmente criadas**.

Fonte: Plano Estadual de educação nas prisões — RS (2015, p. 49, grifos nossos).

Esse pequeno excerto evidencia boa parte de nossos apontamentos, isto é, que a educação prisional, como instituição, deva funcionar “única e exclusivamente” como aparelho normalizador na produção de subjetividades competitivas, desenvolvendo nos educandos habilidades e competências voltadas para o mercado de trabalho, desonerando o Estado de sua função mais basilar: proteger os cidadãos das distorções socialmente criadas, ironicamente, pelo próprio neoliberalismo.

Mesmo que pareça contraditório, uma vez que o neoliberalismo tem como uma de suas premissas básicas a não intervenção estatal em processos econômicos, isso não significa que o Estado não deva intervir com políticas sociais de “inclusão”, tal como a educação carcerária. Se a inclusão de todos na sociedade de mercado constituiu-se um imperativo de Estado, logo, as competências “aprender a aprender” e “aprender ao longo da vida” representam princípios aos quais ninguém escapa, “nem mesmo aqueles que estão em reclusão pelo resto de suas vidas” (Saraiva; Lopes, 2011, p. 29).

Ao se fortalecer como direito dos sujeitos encarcerados, a educação prisional torna-se desejável para todos, uma estratégia produtiva para capturá-los e formatá-los aos moldes empresariais. Para tal, concluir as etapas do ensino fundamental e ensino médio e finalizar a educação básica não se reduzem a um direito, mas fabricam modos de governar biopoliticamente as condutas por meio da liberdade e da concorrência (Saraiva; Lopes, 2011).

Assim, ao prover os indivíduos encarcerados com educação, nos termos das “habilidades e capacidades” para a vida concorrencial, o Estado visa proliferar no tecido social a forma ‘empresa’ como “[...] o poder formador da sociedade” (Foucault, 2018, p. 193). Para que os sujeitos escolham “livremente” participar das oportunidades de estudos nos NEEJAs, o Plano Estadual de Educação nas Prisões lança mão de estratégias disciplinares de controle do tempo, exame, punições e premiações, o que pode ser analisado a partir do excerto apresentado a seguir:

QUADRO 3: EXCERTO Nº 03

O advento da lei 12.433/11 veio ao encontro destas finalidades a remição (desconto) da pena na proporção de 1 dia de pena a cada 12h de frequência escolar em atividade de ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante, ou superior, bem como a **“premiação pela certificação” a qual busca valorizar a conclusão do ensino fundamental, médio ou superior durante o cumprimento da pena, premiando-a com o acréscimo de mais um 1/3 do tempo a cumprir**.

Fonte: Plano Estadual de Educação nas Prisões — RS (2015, p. 58, grifos nossos).

O que podemos verificar, por meio do exercício analítico ora apresentado, é que o controle do tempo do sujeito encarcerado é determinante no processo de normalização desses indivíduos. Em se tratando da educação nas prisões, ele pode ser premiado ou suprimido: suprimido, pois os próprios educadores podem avaliar periodicamente a conduta dos detentos; e premiado, pois a permanência e frequência dos estudantes nos NEEJAs já garante a remição de uma parte da pena. Ainda sobre a premiação, convém destacar que ao concluir alguma das etapas educacionais nos estabelecimentos penais abona um acréscimo na remição penal.

Imbricada na lógica competitiva e individualista contemporânea, uma complexa rede de instituições, dentre elas a escola e a prisão, são atravessadas pela necessidade de medir, quantificar e classificar os sujeitos conforme as competências e habilidades que constituem sua competência-máquina e que lhes conferem os fluxos de rendimento de sua própria empresa (Foucault, 2018). Na racionalidade vigente, os prêmios por desempenho, os *rankings* e a instauração de indicadores fazem “[...] parte da ampliação do modo de subjetivação neoliberal: qualquer decisão, seja médica, escolar, seja profissional, pertence de pleno direito ao indivíduo” (Dardot; Laval, 2016, p. 350).

Concluir as etapas da educação básica brasileira por intermédio dos NEEJAs consiste em uma oportunidade produtiva para que os sujeitos em privação de liberdade possam colocar-se em uma posição estratégica no mercado no período de reinserção social. Ao realizar essa escolha, abre-se a possibilidade de continuidade dos estudos; é acionada a aprendizagem ao longo de toda a vida.

Por essa razão, ou melhor, racionalidade, de punições e premiações é que podemos evidenciar o entrecruzamento entre as tecnologias anátomo-políticas e biopolíticas em convergência por meio da educação prisional, na tentativa de operar na subjetivação dos sujeitos encarcerados para a formação do *homo oeconomicus* do neoliberalismo, do cidadão produtivo e ‘normal’, que pode ter seu tempo abonado por meio da educação carcerária para se enquadrar novamente às “regras do jogo”.

4. ÚLTIMAS PALAVRAS: EDUCAR PARA GOVERNAR

No decorrer das discussões apresentadas, pretendemos problematizar outros modos de ver e pensar a educação básica, mesmo fora do contexto formal da escola, mais especificamente, no âmbito do sistema prisional do RS. Diante disso, pontuamos que a educação prisional é tida como investimento produtivo para a prevenção de riscos sociais; nesse caso, situa-se a prevenção contra a criminalidade, para que os cidadãos, circunscritos em uma normalidade jurídica, não cometam infrações penais — bem como quem já as cometeu — e nem pratiquem a reincidência.

A partir dos documentos analisados, percebe-se que a governamentalidade neoliberal imprime, muitas vezes sutilmente, nos projetos e nas políticas públicas direcionadas à população carcerária, uma perspectiva pré-concebida a respeito do que se espera do investimento em tais políticas à normalização dos sujeitos presos, cujo entendimento vincula-se à produção de subjetividades moldadas ao mercado de trabalho. Isto é, a racionalidade empresarial e concorrencial opera biopoliticamente na promoção do *homo oeconomicus* do neoliberalismo.

Por fim, nossa última provocação é a de que a lógica neoliberal, ao mesmo tempo que vem segregando significativa parcela de sujeitos por meio da repressão policial cada vez mais severa, concebe a educação prisional como uma potente maquinaria de saberes e poderes, atribuindo a ela um papel redentor das mazelas sociais geradas pelo próprio sistema neoliberal. Assim, a educação básica promovida nos contextos prisionais por intermédio dos NEEJAs opera na prevenção de riscos e na inclusão de todos os sujeitos privados de liberdade no jogo neoliberal do mercado.

REFERÊNCIAS

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

FOUCAULT, Michel. **Em Defesa da Sociedade**. 2. ed. São Paulo: WMF Martin Fontes, 2019.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade: A vontade de Saber**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica**. Lisboa: Edições 70, 2018.

GOVERNO DO ESTADO DO RS. **Plano Estadual de Educação nas Prisões**. Rio Grande do Sul, 2015.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 4. ed. Campinas: Unicamp, 1996.

RESENDE, Haroldo de. **Michel Foucault: Transversais entre educação, filosofia e história**. São Paulo: Autêntica editora, 2011.

SANTAIANA, Rochele da Silva. **Educação Integral no Brasil: a emergência do dispositivo de intersectorialidade**. 188 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, RS, 2015. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/131041/000980271.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2022.

SARAIVA, Karla; LOPES, Maura Corcini. Educação, Inclusão e Reclusão. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 1, p. 14-33, 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. Governo ou governamento. **Currículo sem Fronteiras**, v. 5, n. 2, p. 79-85, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/veiga-neto.pdf> Acesso em: 14 maio 2022.

CAPÍTULO 2

A BNCC GOVERNANDO A EDUCAÇÃO BRASILEIRA: A ÊNFASE NO DESENVOLVIMENTO HUMANO DOS SUJEITOS

Andreia do Nascimento Santos
Cláudio Gerhardt
Jaqueline Aparecida Machado
Rochele da Silva Santaiana

1 INTRODUÇÃO

Este capítulo foi desenvolvido a partir das discussões e questionamentos sobre a educação básica e a contemporaneidade, realizadas nos encontros do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Integral e Currículo: dispositivos e configurações dos tempos e espaços escolares/GPEIC, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Rochele da Silva Santaiana. Assim, o texto tem como base para construção, as pesquisas realizadas no mestrado profissional em Educação PPGED/Uergs, dos autores do artigo com sua coordenadora. Como interesse, o grupo de estudos discute temas emergentes como empreendedorismo, precariado na contemporaneidade, bem como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e seus efeitos para o governante da docência. Assim, apresentamos uma interlocução das investigações realizadas a nível de Mestrado, que objetivaram problematizar as estratégias utilizadas pela BNCC para o governante dos sujeitos da educação básica.

Em abrangência nacional, a resolução do Conselho Nacional de Educação n.º 2, de 22 de dezembro de 2017, institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A elaboração da BNCC tem por objetivo definir os conhecimentos mínimos e indispensáveis que os estudantes da educação básica precisam construir ao longo do processo de escolarização. Em um caráter normatizador, sua implementação vem produzindo diferentes impactos nas políticas públicas, provenientes do governo federal, estadual e municipal, que deliberam sobre o sistema educacional brasileiro (GERHARDT; SANTAIANA, 2019).

A BNCC é um documento normativo, que regula e orienta os currículos escolares de todas as redes de ensino da educação básica brasileira. Entre as principais características da BNCC estão o trabalho por projetos (aluno como gestor da sua aprendizagem) e o desenvolvimento de competências e habilidades. Essas características apresentam-se por meio das dez competências gerais e dos objetivos de aprendizagem que são o foco central do documento. As competências que permeiam todas as áreas do conhecimento e todos os níveis de aprendizagem são caracterizadas por formar alunos que necessitem saber (conhecimento) e saber fazer (resolver problemas) (Brasil, 2017). Assim, a BNCC define o conjunto das aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica. Estabelece uma regulamentação na construção curricular do sistema educacional brasileiro, por meio de sua proposta em centralizar seus saberes em competências e habilidades, produzindo um campo de ação do outro, a construção de sujeitos, a condução dos procedimentos.

A BNCC emerge após um amplo processo de debate e negociação com diferentes atores do campo educacional, que durou aproximadamente três anos, sendo iniciada em 2014 e finalizada em dezembro de 2017, com a publicação da sua terceira versão.

Esse período de elaboração também foi marcado por grande instabilidade política (com a deposição da presidenta Dilma Rousseff), econômica e social.

A primeira versão do documento foi publicada em 2015. O processo inicial de elaboração da BNCC se pautou no princípio da democracia, por meio de consulta pública, disponibilizada a todo(a) e qualquer cidadão(ã), bem como, reuniões em diversas regiões do Brasil. Para a proposta preliminar da segunda versão revista, o Ministério da Educação convoca pesquisadores, para discutir publicamente os pareceres sobre a primeira versão, após o impeachment contra a presidente Dilma Rousseff, em 2016, e a posse do presidente Michel Temer. Nesse novo cenário, o documento passou pela sua terceira versão (final), vinculado ao “Movimento Todos pela Base”, com apoio institucional de diversas mantenedoras, sendo pouco debatida entre os educadores. Apesar de contar com contribuições de diferentes profissionais, a elaboração da Base não foi considerada um processo democrático, visto que os debates não faziam parte dos cotidianos escolares, não dialogando com alunos, professores, coordenadores e diretores das escolas. A sua elaboração contou com uma forte parceria entre o setor público e o privado, sendo um dos agentes principais o Movimento pela Base, cujos sujeitos fazem parte do centro empresarial brasileiro. “Embora seja uma política pública de Estado, a opção pelo diálogo não foi com os professores e alunos, e sim com o empresariado (Caetano, 2019, p. 139).

O que pode ser observado no movimento em torno da construção da BNCC é um investimento com articulações de grandes influenciadores nacionais e internacionais ligados em maioria ao setor privado, em que se procura promover uma pulverização de suas ações em todas as escolas do Brasil.

O período de dúvidas e problematizações também ocorreu na elaboração da Base do ponto de vista do currículo, isto é, dos conteúdos inseridos e retirados durante a formulação das diferentes versões, além das mudanças nos conceitos centrais da organização do documento, alterando de objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem para competências e habilidades. Porém, as alterações ocorridas durante o processo de elaboração do documento não foram apenas conceituais ou de divergências metodológicas, já que elas demonstram claramente o sentido epistemológico de público que a Base deseja constituir, um “sujeito auto empreendedor necessário ao mercado do consumo e da concorrência na racionalidade atual” (Traversini; Mello, 2020, p. 4).

Ao longo do estudo, verificamos como as políticas educacionais, que são pautadas em princípios de competências e habilidades, em específico a BNCC (2017), estão engendradas com a racionalidade neoliberal, que apresentam novas estratégias para o governo dos sujeitos da educação, por intermédio de uma educação com ênfase no desenvolvimento humano do sujeito. Sendo assim, a BNCC nos fornece material que possibilita ricas problematizações acerca de algo tão importante quanto a constituição de uma subjetividade que objetiva formar sujeitos competentes. Com base na apresentação

inicial, convém destacar que o artigo está organizado em três seções. Na primeira seção, é apresentado os aspectos metodológicos na construção do objeto de pesquisa. Na segunda seção, são discutidas as análises empreendidas no estudo. Finalizando com as considerações do estudo.

2 CAMINHO TEÓRICO METODOLÓGICO

Ao lançar um olhar genealógico sobre os modos pelos quais nos tornamos sujeitos modernos, Foucault, na década de 1970, concentrou suas investigações em torno das práticas de governo, que para o autor são compreendidas como um conjunto de ações pelas quais vão se constituindo as condutas. Na ordem vocabular, Veiga-Neto (2002), no II Colóquio internacional Michel Foucault, destaca o duplo sentido atribuído à palavra *governo* na perspectiva foucaultiana. Na instância macropolítica, *Governo* faz menção ao governo federal, presidente da república; já na instância micropolítica, atribui-se *governo* à microfísica, no sentido de condução das condutas.

Ao fazer essa distinção, Veiga-Neto (2019) propõe ressuscitar, na Língua Portuguesa, a expressão *governamento*, para designar as questões de ação ou ato de governar. Em linhas gerais, o conceito de *governamento* diz respeito a como o poder se exerce, a partir da ação de uns sobre outros ou sobre si mesmo. Ou como se governa a conduta de outro, algo que para o tema deste trabalho se torna importante para o estabelecimento de discussões e análises.

Nesse sentido, a seguinte pesquisa, aproxima-se da perspectiva dos estudos pós-estruturalistas, no qual utilizamos as contribuições de Foucault enquanto Ferramentas da Pesquisa, e destacamos a necessidade de “[...] estar sempre atento à necessária pertinência entre, de um lado, aquilo que se pergunta e se quer estudar e, de outro lado, os recursos conceituais e metodológicos colocados à nossa disposição pelos Estudos Foucaultianos” (Veiga-Nego; Rech, 2014, p. 67).

Em outras palavras, utilizamos suas contribuições enquanto forem úteis para esse trabalho, compreendendo que, em determinados momentos, é necessário abandoná-las, pois, afinal, como anuncia Veiga-Neto e Rech (2014), nenhum autor é “pau para toda obra”. Assim, foi realizada uma análise documental do capítulo introdutório da BNCC, bem como, as discussões em torno das tensões e do contexto político em que ela foi implementada.

Ao fazer esse movimento, destacamos a importância de reconhecer as lutas e as relações de poder/saber, imbricadas na produção desse documento para a contemporaneidade. O procedimento investigativo foi escolhido para analisar as estratégias utilizadas pela BNCC para o governo dos sujeitos da educação básica, presentes no documento curricular, assim dizendo, compreender os sentidos que os documentos de análise carregam

vistos e transformados em “monumentos”, ou seja, um conjunto de elementos agrupados, isolados, inter-relacionados e organizados em conjunto (Foucault, 2008).

3 O SUJEITO SENDO RESPONSÁVEL PELA SUA FORMAÇÃO HUMANA

Nesse sentido, percebe-se um importante deslocamento relacionado à educação do século XXI, no qual emerge — a partir do grande crescimento econômico e tecnológico, bem como do aumento das desigualdades sociais, por meio da economia e do desenvolvimento humano — o desafio educacional em ampliar os fins econômicos da educação (Silva, 2014). Nessa linha, é possível destacar outro aspecto a ser considerado quando analisamos a BNCC, como a questão das competências gerais da educação básica, na qual se formula um conjunto argumentativo que objetiva “[...] unificar o que seria um currículo mínimo para o processo de ensino aprendizagem em todo o território brasileiro” (Santaiana; Silva; Gonçalves, 2021, p. 1194). Vejamos em alguns excertos, como são apresentadas as competências gerais para a educação básica, na introdução da BNCC, no Quadro “1”.

Quadro 1 — Apresentação das competências gerais da educação básica

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (Brasil, 2017, p. 9).
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas (Brasil, 2017, p. 9).
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural (Brasil, 2017, p. 9).
4. Utilizar diferentes linguagens — verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (Brasil, 2017, p. 9).
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2017, p. 9).
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (Brasil, 2017, p. 9).

Fonte: Santos (2022).

As competências gerais da educação básica são apresentadas a fim de uma regulamentação à organização curricular do sistema educacional no Brasil. Em abrangência nacional, sua constituição perpassa todos os componentes curriculares ao longo da educação básica, conduzindo formas específicas de ser e agir, não somente destinadas aos estudantes. Assim, de acordo com a pesquisa de Silva e Freitas (2020, p. 2), a BNCC:

[...]atende a determinadas cosmovisões, a determinados projetos e a uma perspectiva normalizadora que organiza artes de governar a população. A publicação da BNCC, em 2017, veio vinculada a um rol de proposições que explicitam ainda mais o projeto de aproximar o sistema educacional brasileiro aos modos de vida que atendem ao neoliberalismo. Vale ressaltar que a BNCC não se refere apenas aos sujeitos escolares — docentes e discentes; mas, enquanto produtora de subjetividades e reguladora de comportamentos e formas de viver, seu discurso se espalha por toda população.

No que tange às dez competências para a educação básica, Silva e Freitas (2020) verificaram dois movimentos de análise, no qual assumimos, neste momento, como referência para compreender as tramas desenvolvidas ao longo do trabalho, a título de exemplo, a educação e o neoliberalismo. O primeiro movimento destacado pelos autores refere-se à estratégia neoliberal de utilização das políticas de intervenção social e/ou inclusiva, com interesse de em atender as carências sociais e econômicas das populações (Silva; Freitas, 2020).

Nesse viés, as competências que valorizem a diversidade cultural, no qual prescrevem um ideal de pluralismo, corroboram com a lógica de mercado, no sentido de ajustar a ordem social ou estabelecer “uma ordem espontânea”, a fim de que os indivíduos utilizem seus conhecimentos para empreender em suas próprias escolhas. Nesse cenário neoliberal, a escola, ao promover competências para o desenvolvimento de um território plural, dispõe que os sujeitos inseridos em tal lógica, invistam “livremente” em seu próprio capital humano (Silva; Freitas, 2020).

O segundo movimento, de acordo com Silva e Freitas (2020), diz respeito ao objetivo das competências de fornecer uma educação para o desenvolvimento de cidadãos mais autônomos, empreendedores e flexíveis, ancorados na percepção do jogo neoliberal. Nessa direção, “[...] a BNCC reforça, com essas competências gerais, a individualização dos sujeitos, a formação para o consumo, para a competição e para o trabalho” (p.12). É possível perceber, a partir das análises de Silva e Freitas (2020), bem como nas expressões trazidas e grifadas no Quadro 1, que ao investir em uma educação sob o viés neoliberal, a BNCC põe em funcionamento aquilo que Gadelha (2013, p. 65) apresenta como noção de capital humano, e/ou capital intelectual, ou seja:

[...] um conjunto de capacidades, habilidades e destrezas criadas, desenvolvidas, aperfeiçoadas e acumuladas pelos indivíduos, ao longo de suas existências. Uma vez que poucas dessas aptidões ou competências são herdadas geneticamente, a maior parte delas se deve a investimentos realizados em educação, seja pelos progenitores, seja pelos próprios indivíduos.

Para Foucault (2008), o investimento em capital humano, ou um investimento educativo, forma uma espécie de competência-máquina, no qual envolve, não só a aprendizagem escolar ou profissional, mas um investimento constituído, uma série de investimentos, em cuidados familiares, médicos ou relativos à saúde dos indivíduos, que permitem melhorar a forma de produzir um capital humano, por exemplo, o tempo que os pais dedicam aos filhos, bem como os cuidados em nível cultural, que também formam um capital humano. Esse investimento em capital humano, por meio das habilidades e competências instituídas pela BNCC, objetiva a produção de um sujeito econômico ativo. Nesse contexto, Laval (2004) diagnostica uma “crise crônica” em que a escola vem enfrentando nos últimos decênios, bem como nas medidas de “inovação” ao sistema educativo. O autor discute sobre as concepções de escola e seus ajustes frente às lógicas neoliberais, como também o novo modelo escolar neoliberal, que considera a educação essencialmente privada e econômica.

[...] a pedagogia se torna uma “gestão”, mesmo uma “gestão mental” e alguns propõem ver no professor um “gerente de sua classe”. Saberes, inovações, parcerias, tudo depende dessa lógica que tem a atração das visões totalizantes. Esses discursos permitem colocar, simbolicamente, a instituição escolar sob a jurisdição de uma lógica de gestão estranha à sua referência cultural e política antiga, mas, também, submetê-la à pressão de lógicas sociais e econômicas que até então lhe eram exteriores, favorecendo, assim, a interiorização de novos objetivos e a constituição de novas identidades profissionais (Laval, 2004, p. 45).

As condições políticas desse tempo, consideram a sociedade enquanto empresa e a economia de mercado como forma de vida social. Essa racionalidade tem como norma subjetiva, um sujeito em formação “hipermoderno”, “impreciso”, “flexível”, “precário”, “fluido”, “sem gravidade” (Dardot; Laval, 2016), e é nesse cenário que os sujeitos da educação básica precisam ser alvos de investimento.

É possível verificar, por meio dessa narrativa, que a Base Nacional Comum Curricular (2017) se encontra em um contexto das políticas neoliberais. Noções de formação humana, de recursos humanos e de indivíduo econômico, posicionam as instituições escolares em relação às necessidades econômicas, de produtividade e de rentabilidade, bem como na responsabilização dos indivíduos que aprendem e dos docentes a inovar nesse processo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Imbuída de uma visão geral da BNCC, no qual se desdobra em efeitos discursivos para toda a educação básica, trazem implicações para o governo da docente, fazendo referência à educação com ênfase no desenvolvimento humano do sujeito, a fim de que cada estudante tome para si, a responsabilidade de contribuir para o progresso de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva, desde cedo. O investimento na integridade de um sujeito humano, só ganha sentido se essa formação se der dentro de uma discursi-

vidade de inovação e inclusão. O discurso só tem efeito de verdade e constitui-se em um regime de verdade se este for adotado e internalizado por aqueles a quem ele foi destinado.

Assim, para examinar os jogos de verdades que são mobilizados na constituição docente contemporânea, Silva (2014) ressalta que as condições contemporâneas — posicionadas por inúmeros deslocamentos — produzem uma “Sociedade de Aprendizagem”, ou ainda, uma educação que acontece em diferentes espaços (cidades, mídias, políticas ambientais, consumo, escola, entre outros), causando novos desafios para os estudos acerca da formação humana. A produção de uma educação inovadora presente na BNCC busca em seu conjunto argumentativo em defesa da formação humana — por meio de habilidades e competências, como também o desenvolvimento de sujeitos de aprendizagem — como estratégia de governmentação da educação básica ou ainda uma forma econômica que objetiva governar menos para governar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília: MEC, 2017.

CAETANO, Maria Raquel. A Base Nacional Comum Curricular e os sujeitos que direcionam a política educacional brasileira. **Contrapontos**, Itajaí, v. 19, n. 2, p. 132-141, jan./dez. 2019.

DARDOT, p. ; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

GADELHA, Sylvio de Souza. Empresariamento da sociedade e governo da infância pobre. **Revista Colombiana de Educación**, 2013, p. 215-237.

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões a partir de Michel Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

GERHARDT, Cláudio. **Cultura, representação e discurso: um estudo sobre o governmentação da docência na região da encosta da serra gaúcha**. (Dissertação de Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Uergs, Osório, 2020.

GERHARDT, Cláudio; SANTAIANA, Rochele da Silva. A BNCC como estratégia de governmentação da educação brasileira, 2019. *In: 8º SBECE/5ºSIECE*. Canoas (RS). Anais eletrônicos.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora Planta, 2004.

OLIVEIRA, Priscila Oleto de. **A Base Nacional Comum Curricular**: um instrumento curricular contemporâneo de gestão pedagógica performativa. Dissertação de Mestrado em Educação da FURG, Rio Grande, 2020.

MACHADO, Jaqueline Aparecida. **Base Nacional Comum Curricular: a emergência de uma subjetividade competente?** (Dissertação de Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Uergs, Osório, 2022.

SANTAIANA, Rochele da Silva; SILVA, Veronice Camargo da. GONÇALVES, Laila Gabrielle Naymaer. Governamento da infância: uma análise da Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 1183-1203, ago./ago., 2021.

SANTOS, Andreia do Nascimento. **A Base Nacional Comum Curricular como estratégia de governo da docência na Educação Infantil**. (Dissertação de Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Uergs, Osório, 2022.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Docência, governo e verdade: elementos para uma análise anarquiológica. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 21, n. 2, p. 403-418, jul./dez. 2014.

SILVA, Mozart Linhares da; FREITAS, José Aparecida de. A Base Nacional Comum Curricular e a arte neoliberal de governar a Educação no Brasil. **Educativa**, Goiânia, v. 23, p. 1-20, 2020.

TRAVERSINI, Clarice Salete; MELLO, Darlize Teixeira de. A Base Nacional Comum Curricular: olhares sobre os desafios da implementação do currículo nacional normativo em vigor no Brasil. **TEXTURA — Revista de Educação e Letras**. v. 22, n. 50, p. 3-18 abr./jun. 2020.

VEIGA-NETO, Alfredo. Coisas do governo. *In*: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. Lacerda; VEIGA-NETO, Alfredo (org.). **Imagens de Foucault e Deleuze**: ressonâncias nietzschiânicas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 13-34.

VEIGA-NETO, Alfredo. Por que governar a infância? *In*: RESENDE, Haroldo (org.). **Michel Foucault**: o governo da infância. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019, p. 49-56.

VEIGA-NETO, Alfredo; RECH, Tatiana Luiza. Esquecer Foucault? **Pro-Posições**, v. 25, n. 2, p. 67-82, maio/ago. 2014.

CAPÍTULO 3

PROCESSOS INCLUSIVOS EM ESCOLAS PÚBLICAS DO RIO GRANDE DO SUL E A ARTICULAÇÃO COM O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Helena Venites Sardagna
Patrícia de Andrade de Oliveira Vicente
Jucimara Teixeira da Luz Guimarães
Mariele da Silva de Souza
Simone Pereira dos Santos

1 INTRODUÇÃO

A definição de doença e de doente mental e a classificação do doente mental têm sido feitas de maneira tal como se se pretendesse excluir de nossa sociedade determinado número de pessoas. Se nossa sociedade se definisse como insana, ela excluiria a si própria.

Michel Foucault (2017, p. 74).

A educação inclusiva é preconizada na legislação brasileira, mais especificamente a partir da Constituição de 1988 (Brasil, 1988), que assegura não só a educação como um direito, mas também o atendimento especializado ofertado pelas instituições de ensino. Foi na década de 1990 que presenciamos uma mudança mais acentuada nos regulamentos legais do país, especialmente por ser o Brasil signatário da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia (Unicef, 1990), e da Conferência Mundial de Educação Especial, em Salamanca, na Espanha (Unesco, 1994). Após esses eventos, a legislação posterior no campo da educação é referenciada nesses documentos mundiais.

Está em vigência a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, lançada em 2008, após o Brasil assinar mais um protocolo internacional, na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em 2007, que gerou o Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 (Brasil, 2009). A PNEE–PEI objetiva “assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”, prevendo ainda “aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino [...]” (Brasil, 2008, p. 14). Essas garantias são reafirmadas e ampliadas pela Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Brasil, 2015), que institui a Lei Brasileira da Pessoa com Deficiência.

Esses regulamentos orientam os sistemas de educação do país, para que todos os estudantes, independentemente de suas condições, tenham acesso e permanência na escola, mediante os serviços de apoio (Brasil, 2008; 2015). Preconizam ainda sobre a utilização de materiais didáticos e pedagógicos, sobre a previsão de adequação dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, bem como dos sistemas de comunicação e informação.

Sardagna (2013) analisa o percurso da Educação Especial desde a segunda metade do século XX e identifica três ênfases nas práticas direcionadas aos estudantes: a institucionalização dos sujeitos com deficiência, no sentido corretivo; a distribuição dos corpos na escola; e inclusão como regulação e controle dos sujeitos na escola. Nessa esteira, o discurso inclusivo foi ganhando espaço e se consolidando nas últimas décadas, se tornando um “imperativo de Estado” (Lopes; Fabris, 2013, p. 110).

Nesse sentido, a própria legislação é parte do conjunto de dispositivos que regulamentam e regulam as instituições e seus sujeitos na proeminência das políticas de educação. A inspiração em Foucault (2008) nos ajuda a relacionar as políticas educacionais com a noção de biopolítica, em um contexto no qual agem forças pautadas numa racionalidade, como se fossem fenômenos naturais sobre a população, sob pretensa segurança da população, regulando natalidades, longevidades etc., em termos de sua distribuição e existência.

Os movimentos da inclusão escolar são relacionados a “[...] potentes estratégias biopolíticas, que buscam garantir a segurança das populações, por meio da diminuição do risco social” (Lopes; Fabris, 2013, p. 82). Assim, a inclusão escolar é decorrente das classificações que advêm desde a Modernidade, quando se buscava uma ordem social, com vistas a uma população homogênea, cujos parâmetros criavam categorias de anormais, sendo uma das figuras, a do indivíduo a corrigir (Foucault, 2001).

Nesse contexto, a escola foi encampando parâmetros e métricas tidos como “naturais”, por serem extraídos das médias aplicadas à própria população, o que pode ser relacionado ao que Foucault (2008) denominou de governamentalidade: “a maneira como se conduz a conduta dos homens’ servindo assim como ‘grade de análise para as relações de poder’ em geral” (Foucault, 2008, p. 532). Esse caráter de invenção dos acontecimentos ao longo dos séculos e das décadas nos permitem desnaturalizar regimes de verdade e concordar com o *a priori* histórico.

É ainda relevante discutir sobre a relação binária entre a inclusão e a exclusão, pois ao assumirmos o caráter inventivo dos acontecimentos, não os tomamos como fatos. Assim, nos aproximamos do que problematizam Lopes e Fabris (2013) ao discutirem a noção de in/exclusão.

[...] Por que falar de inclusão e de exclusão como duas palavras não é mais suficiente para a leitura e a problematização do vivido no presente? In/Exclusão seria uma proposta conceitual que permite ler o caráter das relações vividas em nosso tempo? Por que é fundamental submeter a noção de inclusão a uma crítica radical? O que caracteriza a inclusão pelo viés da educação especial e pelo viés da educação inclusiva?. (Lopes; Fabris, 2013, p. 7).

Não se trata de plenitude em nenhum dos polos, uma vez que nos propomos a compreender essa díade no contexto de invenções dos espaços institucionais que normalizaram a sociedade, historicamente. As práticas de in/exclusão relacionam-se com as práticas curriculares, sendo que estas atuam como reguladoras e normalizadoras, ao incidir sobre os sujeitos com necessidades específicas. A via da biopolítica nos permite compreender que tanto as orientações advindas dos sistemas de ensino pelas diretrizes, quanto às estratégias elencadas pelos docentes são parte do conjunto que compõe as políticas para dirigir a população.

O presente artigo traz discussões e problematizações geradas em quatro pesquisas que analisaram quatro (4) diferentes contextos escolares, em municípios do Rio Grande do Sul, de médio porte, quais sejam: Alvorada; Canoas; Gravataí; e Novo Hamburgo. As pesquisas foram vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs), como requisito para conclusão do Mestrado Profissional em Educação, entre os anos de 2020 e 2023. Sob a orientação de Helena Venites Sardagna, as autoras das pesquisas são: Patrícia de Andrade de Oliveira Vicente (2020); Jucimara Teixeira da Luz Guimarães (2022); Mariele da Silva de Souza (2023); Simone Pereira dos Santos (2023). Os estudos deram foco às estratégias elencadas pelas instituições participantes para promover acessibilidade curricular e efetivar serviços de apoio, tendo em vista a efetivação das políticas de educação inclusiva.

As autoras também são participantes do Grupo de Pesquisa Educação e Processos Inclusivos (GPEPI), vinculado à Uergs e liderado pela orientadora das pesquisas. O Grupo vem desenvolvendo pesquisas desde 2014 no contexto do curso de Pedagogia Licenciatura e da especialização em Atendimento Educacional Especializado, e a partir de 2017, ano de início do mestrado profissional em Educação, passa a encampar as pesquisas do *stricto sensu*.

Para o recorte do presente estudo, participaram 11 instituições de educação básica e 46 profissionais da educação a estas pertencentes. Destes, 30 docentes de sala de aula comum do ensino fundamental (20 anos finais; 10 anos iniciais), dez docentes do Atendimento Educacional Especializado e seis gestores escolares. Os participantes serão identificados como professor/professora e gestora. Os instrumentos utilizados foram roteiro de entrevista e questionário.

Estabelecendo um vínculo entre os quatro estudos, observa-se que cada instituição cria suas estratégias, considerando as singularidades dos alunos atendidos, em especial aqueles que necessitam de adaptações. Contudo, é possível inferir que nos diferentes contextos o currículo formal da turma é a referência para os processos inclusivos, funcionando como uma métrica discursiva, a partir da qual os alunos são classificados e encaminhados aos devidos serviços de apoio ou estratégias curriculares. Na nossa análise, essa linha tênue que marca a partilha entre incluído/não-incluído, está na mesma lógica da in/exclusão, no sentido de que os polos “in=dentro” e “ex=fora” são invenções advindos dos mesmos discursos de normalidade que dirigiram as práticas escolares ao longo da história da educação.

2 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

A abordagem que inspirou o estudo é qualitativa e descritiva, com ênfase no processo, e não com o resultado em si. Conforme Minayo (2002), essa abordagem estuda uma realidade que não pode ser quantificada, já que trabalha com um

[...] universo de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 2002, p. 22).

Assim, os estudos enfatizaram os significados das ações e as relações humanas, visando produzir conhecimentos sobre os contextos pesquisados, identificando especificidades, sem a intenção de fazer generalizações. Nesse percurso, a análise do discurso é pertinente para o exercício analítico, não a empregando no aspecto linguístico, mas como forma de elencar jogos e estratégias relacionados com “os gestos, os comportamentos, as circunstâncias e todo um conjunto de signos que devem acompanhar o discurso” (Foucault, 2002a, p. 39).

QUADRO 1 — Identificação dos participantes da pesquisa

Município	INSTITUIÇÃO	Professores	Membro da equipe gestora
Alvorada	Secretaria de Educação		Assessor
	Escola A	Professora AEE-A Professora A	Gestora A
	Escola B	Professora AEE-B Professora B	Gestora B
Canoas	Escola A	Professora AEE-A1	Gestora A
		Professora AEE-A2	
	Escola B	Professora AEE-B	Gestora B
	Escola C	Professora AEE-C	Gestora C
	Escola D	Professora AEE-D	Gestora D
Gravataí	Escola A	Professora A-EA Professora B- EA Professora C- EA Professor D- EA Professora E- EA Professora F- EA Professora G- EA Professora H- EA Professora I- EA Professora J- EA Professora K- EA Professora L- EA Professor M- EA Professora N- EA Professor O- EA	
	Escola B	Professora P- EB Professora Q- EB Professora R- EB Professora S- EB Professora T- EB	

Novo Hamburgo	Novo Hamburgo Escola A	Professora AEE-A Professora A1 Professora A2 Professora A3	
	Novo Hamburgo Escola B	Professora AEE-B Professora B1 Professora B2 Professora B3	
	Novo Hamburgo Escola C	Professora AEE-C Professora C1 Professora C2	

Fonte: autoras (2023).

Para a obtenção das informações empíricas, foram desenvolvidos quatro instrumentos, sendo um roteiro de entrevistas nas escolas de Canoas (RS) e um questionário nas escolas de Alvorada, Gravataí e Novo Hamburgo. As questões semiestruturadas geraram perguntas envolvendo aspectos como: proposta de inclusão e oferta do AEE; estratégias para acessibilidade curricular; e serviços de apoio para a inclusão.

O convite para a participação foi feito por meio das equipes diretivas das escolas, que contribuíram para a divulgação. Os sujeitos que aceitaram o convite, participaram de entrevistas realizadas pelo *Google Meet*, presencialmente ou responderam as questões por meio de formulário eletrônico.

3 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SERVIÇOS DE APOIO EM DIFERENTES CONTEXTOS

A primeira pesquisa é um recorte da dissertação de mestrado de uma das autoras (Vicente, 2020), intitulada *Política pública de educação inclusiva: estratégias e visibilidades presentes em sua efetivação*, que analisou como se estabelece a política de inclusão no contexto do município¹ de Alvorada na região metropolitana de Porto Alegre (RS) e as estratégias elencadas nos desdobramentos dessa política.

As informações foram obtidas junto a duas escolas do ensino fundamental do município, denominadas neste artigo de Escola A e Escola B. Participaram pessoas que exercem diferentes funções, um integrante da Secretaria Municipal de Educação, dois membros de equipes diretivas, dois professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e 16 professores de sala de aula comum, totalizando 21 participantes. Contudo, para o recorte do presente artigo, foram elencadas representações de cada segmento, totalizando sete profissionais da educação.

O exercício analítico gerou a discussão sobre “o governo da inclusão”, permitindo evidenciar dois eixos: “Discurso naturalizado para estratégias de condução dos estudantes”; “Visibilidades emergentes para a política de inclusão”. No primeiro eixo, identificam-se

¹ População de 187.315 (IBGE, 2022).

marcadores que evidenciam desdobramentos com forte acento no argumento clínico, na importância do laudo e do CID, assim como na necessidade de articulação com profissionais da saúde. Nesse eixo, demonstra-se ainda que a inclusão muitas vezes é promovida e compreendida numa perspectiva hegemônica e pautada por fenômenos que aos poucos definem lugares aos sujeitos que fazem parte da educação constituída para as massas.

No segundo eixo, formulam-se apontamentos de demandas, que em sua maior parte, revelam uma vinculação com o eixo anterior, sobretudo no que diz respeito à importância do olhar da área da saúde nos desdobramentos pedagógicos. Os apontamentos também indicam que as estratégias para inclusão precisam superar entraves, como recursos materiais e pedagógicos, serviços de apoio, recursos humanos, a exemplo de monitores e equipes multiprofissionais do setor da educação e da saúde, problemas estruturais, como salas superlotadas, barreiras atitudinais nas escolas e nas famílias, além da necessidade de qualificação dos docentes.

No quadro a seguir, estão excertos dos participantes acerca de aspectos que envolvem o estabelecimento da política de inclusão no contexto do município em estudo, enfatizando temas como: as diretrizes para a inclusão seguidas pelas escolas, a organização dos atendimentos especializados, as estratégias pedagógicas para inclusão e os desafios para promover o AEE nas escolas investigadas.

Quadro 2 — Excertos de material empírico — professoras

Quanto a organização para o atendimento desses alunos, é realizada através de lista com alunos com CID e sem CID. Os alunos público-alvo são atendidos no AEE e os professores encaminham os alunos que observarem necessidade educacional especializada [...] falta de uma equipe interdisciplinar do SUS capaz de acelerar as investigações, e conseqüentemente, a emissão de laudos... Trabalho de apoio, aceitação, incentivo das famílias destes alunos. (Professora AEE, Escola A, 2020)

[...] uma análise dos laudos estrutura-se o currículo adaptado para depois o aluno passar a frequentar o AEE. (Professora AEE, Escola B, 2020)

[...] falta de preparo por nós professores, falta de recursos nas escolas, turmas superlotadas e falta de monitores. (Professora Escola A, 2020)

[...] faz-se uma sondagem, a partir daí, o planejamento, se necessário, contemplará atender suas necessidades de acordo com suas especificidades de forma diferenciada. Tudo caminha a passos lentos dentro da escola [...] recebemos os alunos da inclusão com o número do CID [...] quando se tem uma reunião falam pouca coisa e só nós educadores precisamos descobrir o que e como fazer [...] preocupação com a merenda e verificação dos índices de aprovação [...] inclusão... esse assunto é só no papel e nos gabinetes. (Professora Escola B, 2020)

Falta de apoio! Fazemos o que é possível, com os recursos que temos. Falta de uma equipe interdisciplinar do SUS capaz de acelerar as investigações, e conseqüentemente, a emissão de laudos. Necessidade de mais profissionais capacitados para o trabalho com a Educação Especial. Falta de monitores em sala de aula. Falta de materiais diferenciados para o trabalho junto ao aluno. Trabalho de apoio, aceitação, incentivo das famílias destes alunos. (Gestora Escola A, 2020)

A identificação pode ser realizada de formas distintas. Em alguns casos os estudantes já ingressam com recomendações relativas a experiências anteriores (alguns, inclusive, já acessam com laudos e pareceres psicopedagógicos). Em outros casos, a identificação é realizada a partir da observância cotidiana realizada pelo corpo docente, o que justifica um acompanhamento ainda mais individualizado [...] (Gestora Escola B, 2020).

O acompanhamento é realizado por meio “de visitas às escolas para trocas com as coordenações e ampliações das salas de recursos e de AEE. As visitas são realizadas a cada 15 dias para ouvir as necessidades de cada instituição” (Assessor Secretaria de Educação, 2020).

Fonte: elaborado por Vicente (2020).

As análises realizadas desenvolveram-se sob inspiração nas contribuições e provocações pelos estudos de Michel Foucault (2002b; 2008), constituindo um possível olhar problematizador para o conjunto de respostas. Foi possível observar os atravessamentos que posicionam os sujeitos presentes na instituição em relação à norma, classificando aquele sujeito que, nessa perspectiva, aproxima-se muitas vezes do anormal a ser corrigido, curado, tolerado.

Ficou evidente que as respostas dos interlocutores estavam sob forte legitimação dos saberes médicos para o encaminhamento de estratégias de visibilidades da política de educação inclusiva. Assim, vê-se a articulação de mecanismos de governo, biopolíticos e de normalização, quando se prevê a condução constante do sujeito que necessita de serviços de apoio, ao ser contrastado com as métricas curriculares e também ao ser alvo de discursos clínicos, tomados como referência para o discurso pedagógico.

Observa-se a luta pela inclusão, por engendramentos frente à necessidade do imperativo legal da política pública de educação inclusiva. Frente ao campo de disputa de discursos (clínicos e pedagógicos) está o importante desafio de se pensar a emergência da política de educação inclusiva para além de uma perspectiva clínica de normalização dos sujeitos.

O desdobramento da pesquisa, diante do cenário do estudo, evidencia a importância de se continuar tensionando os discursos constituídos socialmente que engendram parâmetros de regulação. Nesse sentido, é possível problematizar a política de forma isolada, regulatória de corpos que legitimam saberes na estruturação dos processos de aprendizagem que vislumbram polarizações associadas a normais e anormais.

O estudo seguinte tematiza sobre “Serviço de atendimento educacional especializado em escolas públicas: estratégias e práticas no município de Canoas (RS)” (Souza, 2023). Teve como objetivo analisar os serviços de apoio à inclusão vinculadas ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), bem como elencar ações e identificar estratégias na constituição desses serviços, empregando as noções foucaultianas de biopolítica e governo como ferramentas de análise (Foucault, 1999; 2001; 2008).

O campo empírico da pesquisa para esse recorte envolve a participação de cinco (5) professores do AEE e gestores de quatro (4) escolas públicas, vinculadas à rede de ensino do município de Canoas (RS)², totalizando nove (9) participantes. A técnica empregada foi uma entrevista semiestruturada que versou sobre o papel do professor do AEE e a relação com a permanência do aluno com deficiência na escola, estratégias, impactos e relações estabelecidas a partir desse serviço de apoio, para efetivar práticas inclusivas.

A partir do material empírico, foi possível empreender três movimentos de análise sintetizados em eixos: os serviços de apoio AEE e estratégias pedagógicas; expectativas em relação aos estudantes; e concepções de in/exclusão e impactos do AEE na escola.

Em geral, a pesquisa expressa o protagonismo docente dos professores de AEE, com suas invenções pedagógicas dentro dos espaços denominados Sala de Recursos Multifuncional. Assim, se exerce um governo tanto sobre os docentes, por meio do imperativo legal e discursivo, quanto a partir destes, funcionando como estratégias para sustentar e fortalecer o serviço de apoio AEE, na manutenção da “escola para todos”, tornando-o peça-chave nos processos de in/exclusão. Na sequência, apresentamos o quadro com excertos extraídos do relatório da pesquisa.

QUADRO 3 — Excertos de material empírico — professores do AEE

Através da observação das necessidades do estudante é desenvolvido o Plano de Atendimento Educacional Especializado Individual, de forma que cada estudante realiza atividades de acordo com suas necessidades, desde atividades voltadas ao movimento, à comunicação e à motricidade fina e ampla, por exemplo, até atividades voltadas para o desenvolvimento cognitivo [grifo nosso]. (Professora AEE1, Escola A, 2022).

*Há diversas estratégias que podem ser utilizadas com os alunos de inclusão, mas, para isso, devemos **observar as singularidades de cada um**, [...] Alunos matriculados **com laudo**, encaminhamento dos professores, avaliação realizada pela SRM. [Grifo nosso]. (Professora AEE2 Escola A, 2022).*

*As estratégias devem ser criativas, pois alguns alunos aprendem ouvindo, outros observando e escrevendo. Foco na principal habilidade demonstrada e também **através de um diagnóstico inicial** [...] [grifo nosso]. (Professora AEE Escola B, 2022).*

*O papel da **professora de AEE é fundamental para a comunicação entre todos envolvidos do aluno com deficiência**. Auxilia nas **adaptações curriculares**, plano de metas. É uma segurança dentro da escola para que sejam respeitados os **direitos desses alunos** [grifo nosso]. (Professora AEE Escola C, 2022).*

***Após a entrevista com a família, faço um período de sondagem para conhecer o aluno, suas potencialidades, definir as habilidades que vou trabalhar e fortalecer o vínculo [...] Suspeita dos professores**, solicitação das famílias e encaminhamentos. [Grifo nosso] [grifo nosso]. (Professora AEE Escola D, 2022).*

Fonte: elaborado por Souza (2023).

² População 347.657 (IBGE, 2022).

Nos excertos dos docentes, fica explícito o movimento acompanhado de estratégias utilizadas para condução do estudante, tanto em termos de aprendizagem, quanto de comportamento. Percebe-se o esforço das professoras do AEE em promover uma prática assertiva, levando em consideração os processos e necessidades individuais, ao mesmo tempo se amparam em elementos, como as bases curriculares da turma e até a referência ao laudo médico. As práticas mobilizam o acesso aos serviços pedagógicos, mas também a outros serviços que contribuam para posicionar os estudantes mais próximo das padronizações curriculares, ou dos “lugares de chegada” estabelecidos nos planos.

De certo modo, as escolas, ao criarem estratégias para adequar os alunos às métricas curriculares. As práticas atuais mostram que utilizamos métricas atualizadas para decidir quem é normal ou quem necessita de correção, num esforço conjunto para que todos sejam educados e aprendam, sendo essa uma das estratégias para a elaboração de um currículo adaptado.

Nessa percepção, a inclusão escolar é compreendida no conjunto de estratégias biopolíticas que agem no controle dos corpos e no convencimento dos sujeitos e como um imperativo da atualidade. Esse movimento também possibilitou problematizar as políticas públicas de inclusão, que funcionam como uma tecnologia de regulação da população, relacionando com as práticas exercidas nas escolas que acionam mecanismos de controle e de correção do aluno, como aprendente ou não aprendente. Para tanto, foi importante a noção de in/exclusão para evidenciar que tanto inclusão quanto exclusão são invenções sociais que historicamente classificaram os sujeitos em normais e anormais (Lopes; Fabris, 2013).

Na sequência, apresentamos excertos referentes às respostas de gestores escolares que participaram.

Quadro 4 — Excertos de material empírico — gestoras

*As famílias são chamadas para reunião de início de ano letivo, e, também, cada vez que chega aluno novo são feitas entrevistas com as famílias. Alguns são resistentes no início, porém com o tempo vão assimilando que **a escola quer o melhor para o aluno**. [Grifo nosso]. (Gestora Escola A, 2022)*

*Como escola, procuramos construir uma relação de parceria com as famílias dos alunos atendidos na SRM, a fim de **estimulá-los cada vez mais no seu processo de aprendizagem**, fazendo um canal com outros setores da prefeitura também, e os devidos **encaminhamentos** quando necessário. [Grifo nosso]. (Gestora Escola B, 2022).*

*Espaço para atendimento de alunos que **precisam ser estimulados para desenvolvimento de potencialidades** que afetam o seu desenvolvimento na aprendizagem. [Grifo nosso]. (Gestora Escola C, 2022).*

*A relação é de muito respeito, compreensão, parceria, troca de ideias sempre no intuito de **ajudar a família e o aluno a encontrar a melhor maneira de que este permaneça na escola com satisfação e alegria por estar no ambiente da escola**. [Grifo nosso]. (Gestora Escola D, 2022).*

Fonte: elaborado por Souza (2023).

Os excertos evidenciam que as instituições criam suas estratégias para sustentar o imperativo da inclusão. Os professores do AEE e gestores, na medida em que são atravessados pelos discursos inclusivos, adotam práticas para conduzir as condutas, tanto de si quanto de colegas e de estudantes, no interior das instituições educacionais.

O principal foco se deu na análise dos discursos, sob inspiração em Foucault (2002a) sobre a constituição de práticas inclusivas que colocam em operação estratégias de governo no interior da instituição escolar para com os alunos com deficiência, estabelecendo relações com as políticas públicas inclusivas.

Na perspectiva da análise, as práticas desenvolvidas com os alunos com deficiência no ambiente escolar estão fortemente marcadas pelos regimes de verdade, que vão além dos desejos pessoais. Trata-se de práticas pautadas em uma racionalidade, que funcionam como um conjunto de tecnologias de governo (Foucault, 2001; 2008) que deixam explícitos os modos de ser e agir, atravessadas por políticas públicas, com a finalidade de que todos sejam incluídos.

O estudo seguinte é um recorte da dissertação de mestrado intitulada “Práticas de in/exclusão: contribuições para acessibilidade curricular” (Guimarães, 2022) que analisou estratégias pedagógicas de acessibilidade curricular na sala de aula comum, a partir de três (3) escolas de ensino fundamental completo, do município de Novo Hamburgo (RS)³.

A pesquisa foi de cunho qualitativo, do tipo exploratório e descritivo e teve como técnica a entrevista semiestruturada com três professoras que atuam no Atendimento Educacional Especializado e com oito professoras que atuam diretamente com os estudantes com deficiência no cotidiano da sala de aula, sendo duas que atuam em turmas dos anos iniciais e seis que atuam em turmas de anos finais.

As noções de governamentalidade, biopolítica, norma e normalidade de Michel Foucault (1999; 2001; 2008) inspiraram o exercício analítico. O estudo evidenciou que a acessibilidade curricular perpassa por estratégias identificadas em três eixos: articulação do AEE com a sala comum; concepção sobre acessibilidade curricular; e, especificidades presentes nas práticas pedagógicas.

³ População 222,536 (IBGE, 2022).

Quadro 5 — Excertos do material empírico

[...] A gente recebeu agora uma menina que foi adotada, a gente tá fazendo avaliação entre os professores e a sala de recursos pra gente ver se a gente vai precisar de outros encaminhamentos, para o NAP ou... Na questão de uma flexibilização curricular ou adaptação para ela também. Então, nesse sentido a gente procura fazer sempre esse primeiro momento aqui com a equipe diretiva, com o professor, com a sala de recurso e aí se precisa... que a gente considere, a gente vai fazer os outros encaminhamentos que são necessários. (Professora AEE Escola A, 2022, grifo nosso).

[...] dentro da parte do currículo mesmo ou entendimento é que haja um olhar para aquele aluno com deficiência ou desenvolvimento atípico, enfim, um olhar específico para que dentro desse currículo seja feito, então, algo específico para ele. [...]. Eu sempre penso quando se monta um processo de acessibilidade ou adaptação curricular quais são as potencialidades desse aluno, as necessidades e as dificuldades e ele apresenta (Professora AEE Escola B; grifo nosso).

[...] juntamente com o apoiador eles buscam estratégias de tentarem incluir o aluno ou no conteúdo, naquela atividade (Professora AEE Escola C; grifo nosso).

[...] Então, a acessibilidade que eu uso em sala de aula é mais na experimentação, porque eles vêm com o diagnóstico, mas ali não contempla as habilidades que eles já trazem de casa, do seu conhecimento prévio. Então, eu não posso impor um conhecimento (Professora Escola A1; grifo nosso).

[...] Na verdade são poucos estudantes que frequentam outros espaços [...] Esse estudante está frequentando fono? Ele tá tendo apoio psicológico? Ele é medicado? É uma preocupação muito minha. Esse esse aluno toma alguma medicação? Eu estou sempre perguntando para as meninas aaahn... Ele faz fono? Ele faz uma fisioterapia? Ele tem algum outro atendimento? Eu sempre procuro perguntar isso até para eu basear meu planejamento (Professora Escola A2; grifo nosso).

[...] eu não tenho como dar para ele a mesma coisa que a turma. (Professora Escola A3; grifo nosso).

[...] Na rede Municipal eu vejo isso com muita tranquilidade, a rede tem uma boa estrutura nesse aspecto. Tem a pessoa que é responsável pela sala de recursos, tem os professores de apoio, então eles estão sempre ao nosso lado nos apoiando (Professora Escola B1; grifo nosso).

[...] não lembro de ter discutido isso, acho que a gente não teve uma formação muito específica. (Professora Escola B2; grifo nosso).

[...] mas da adaptação especial, porque é uma questão que eu acho que os professores de área têm muita dificuldade, e é de ignorância mesmo, é de não saber. (Professora Escola B3)

[...] Como é que vai buscar um laudo no oitavo ano, no nono ano. Eu tenho um outro aqui no sétimo que tem alguma coisa errada, mas eu não... Eu sei que tem alguma coisa errada, mas ele é nosso desde... — eu que vou fazer isso agora? Como é que eu vou explicar isso para a mãe que tem uma coisa bem errada ali? Daí agora eu ando me controlando sobre isso porque é muito perigoso fazer tão tarde assim. Quem sou eu, uma arrogância. Daí quando eu vejo mesmo eu digo parece meninas 'tem angu nesse caroço aí, e é cognitivo' (Professora Escola C1; grifo nosso).

[...] Daí tu vai trabalhando, trabalhando e o negócio não flui. Tá congelado. É isso assim. Falta um olhar às vezes para os invisíveis. Eles chegam e eles têm problemas, só que eles ficam.. — Tem mais problemas do que a gente imagina (Professora Escola C2; grifo nosso).

Fonte: elaborado por Guimarães (2022)

Evidencia-se que há uma preocupação em relação aos operadores pedagógicos, contudo, observa-se que a diversidade se torna um entrave para “ajustar o discente” ao currículo. Os excertos mostram que há uma grande ênfase naquilo que falta ao estudante

ou no seu comportamento. Há demanda das escolas por atendimentos clínicos, pois se acredita que assim poderão atender às expectativas pedagógicas. Vê-se também que os sujeitos são categorizados por marcadores binários, por exemplo, “aluno com desenvolvimento atípico”, que a nosso ver, pode ser compreendido como a figura do “anormal a corrigir” (Foucault, 2002b).

Assim, é possível identificar posições dos estudantes quando são narrados pelos seus professores, em nome da acessibilidade, porém, a referência é sempre a norma, figuram como “normal e anormal”, “aquele a ser corrigido”, “aquele incorrigível” e, até o questionamento “se o lugar dele é na escola”. Fica evidente, portanto, que as práticas de normalização fazem parte do cotidiano escolar, e por mais que a política educacional, com sua legislação assegure práticas de acessibilidade, a ideia de acesso está estreitamente vinculada à noção de in/exclusão (Lopes; Fabris, 2013), ou seja, asseguram serviços de apoio para que esse sujeito supostamente “excluído” adentre cada vez mais na lógica da média, por meio das práticas curriculares.

Os discursos imperativos da inclusão, em nome da abertura e da acolhida ao outro, dirigem e regulam a sua conduta, segundo métricas curriculares, sendo esse processo legitimado pelos campos de saberes. Historicamente, as instituições se utilizaram de testagens, treinamentos, avaliações das capacidades, entre outras estratégias referenciadas em parâmetros homogeneizadores.

O próximo estudo, é um recorte da dissertação intitulada “Tessituras em in/exclusão e acessibilidade: uma trama entre políticas educacionais, estratégias pedagógicas e recursos em escolas de área rural” (Santos, 2023) e traz fragmentos de uma pesquisa que se propôs a analisar como a acessibilidade está presente nas práticas curriculares de professores, junto a alunos com deficiência que frequentam os Anos Iniciais e Finais do ensino fundamental, em duas (2) escolas públicas da área rural do município de Gravataí (RS).

As informações do campo empírico foram obtidas a partir de um questionário respondido por meio da ferramenta *Google Forms*, por 20 professores dos anos iniciais e finais do ensino fundamental⁴. Também serviram de material de análise documentos de acessibilidade curricular produzidos para orientar o trabalho pedagógico dos professores de sala de aula comum com os alunos com deficiência, no ano de 2022, contudo, o presente artigo traz prioritariamente o *corpus* gerado pelos questionários.

A abordagem teórico-metodológica se inspirou nas noções de Michel Foucault, de governamentalidade, biopolítica e normalização, como ferramenta para analisar os enunciados a partir das informações obtidas na pesquisa. O exercício analítico priorizou a descrição e análise dos registros, das ações e compreensões que circulam na escola,

⁴ Doze professores dos anos finais e três dos anos iniciais, totalizando 15 professores vinculados à Escola A. Já na Escola B, participaram cinco professoras dos anos iniciais.

tomando a inclusão como um imperativo (Lopes; Fabris, 2013). O exercício analítico enfatizou as interlocuções docentes da in/exclusão e da acessibilidade na escola, em torno de três eixos: a) os participantes e seus contextos de atuação; b) olhares docentes para acessibilidade: estratégias e recursos e c) o documento de acessibilidade curricular: sistematização e análise.

Para o presente recorte, priorizou-se o *corpus* do segundo eixo para discorrer. A discussão enfatiza os processos de in/exclusão na prática docente e a escola inclusiva na relação com o planejamento docente e acessibilidade, compreendendo esses processos como movimentos da biopolítica e ações de governmentação na escola. São diversas as estratégias empregadas pelas escolas, mas o que fica evidente é a tendência de aproximar o sujeito aprendente o máximo possível dos parâmetros curriculares oficiais.

A Escola A possui 14 alunos com deficiência e a Escola B possui sete alunos. A maioria dos alunos considerados incluídos possui deficiência intelectual, num total de nove com deficiência intelectual, seguido de três com transtorno do espectro autista, dois com deficiência múltipla (ambos os alunos possuem o diagnóstico de deficiência intelectual e autismo) e um com deficiência física. O número de alunos com deficiência intelectual também é maior que os demais na Escola B, sendo três o total, seguido de dois com transtorno do espectro autista, um (1) com deficiência auditiva e um com deficiência física.

QUADRO 6 — Excertos do material empírico — professoras

Como você organiza o planejamento para os alunos com deficiência?
<i>Faço uma adaptação, quando necessário, da estratégia. Muitas vezes alterando o meu primeiro plano para os típicos, por acreditar que o material ou a estratégia utilizada aos atípicos será benéfica a todos. Por exemplo, planejei trabalhar com porcentagem com alunos atípicos utilizando malha quadriculada de 10 por 10. Por acreditar que seria uma forma de introdução melhor a todos os alunos, incluí tal estratégia no planejamento também dos típicos. (OBS: ao falar em 'atípicos', me remeto a alunos que possuem dificuldades naquele objeto de conhecimento ou ponto; típicos, todos aqueles que não possuem dificuldade no objeto de conhecimento, sendo ou não público-alvo da EE). (Professora A-Escola A; grifo nosso)</i>
<i>Acho que tem casos que não deveriam estar ali, deveriam estar em uma escola especial. (Professora B-Escola A)</i>
<i>Procuro relacionar os conteúdos na forma de imagens, pois é um sistema que facilita muito a percepção destes alunos. Durante as aulas faço questão que eles copiem os conteúdos do quadro, como forma deles também participarem do andamento das aulas junto a turma. (Professora C-Escola A)</i>
<i>A partir da observação das atividades realizadas, vou ajustando conforme o interesse do aluno, tentando fazer ele gostar de estar ali e querer participar. As habilidades são individuais, para cada aluno. (Professor D-Escola A)</i>
<i>A escola conta no seu quadro profissional com agentes de apoio e monitoria que atendem os alunos de inclusão quase que na totalidade do tempo; facilidade na impressão de materiais, mesmo que em preto e branco; apoio de sala de recursos e AEE. Temos algumas dificuldades ainda, como excesso de alunos em uma mesma sala e presença de alunos de inclusão. (Professora E-Escola A)</i>
<i>Organizo de acordo com as necessidades de cada aluno, como algumas voltadas mais para a alfabetização. (Professora F-Escola A)</i>
<i>Tento adaptar atividades mais práticas ou lúdicas, alinhado ao conteúdo planejado com a turma. Ex.: caça-palavras, jogo de relacionar (ligar) uma coluna a outra etc. (Professora G-Escola A)</i>

<i>De acordo com o objeto de estudo geral da turma, eu adapto e facilito, dependendo da dificuldade. Em muitos casos, não é necessária a adaptação e eles podem seguir a aula junto aos demais. (Professora H-Escola A)</i>
<i>É fundamental para o desenvolvimento e inclusão destes alunos na escola e posteriormente para conviver em sociedade e comunidade, devemos ensiná-los a ser, a aprender e conviver, mas essa inclusão deve ser feita de maneira correta, verdadeira e com todo o suporte necessário. (Professora I-Escola A)</i>
<i>É uma oportunidade tanto para os alunos com deficiência de se sentirem acolhidos pelo grupo escolar, assim como também para os demais alunos, que aprendem a conviver e aprender também com colegas com necessidades diferentes. (Professora J-Escola A)</i>
<i>Às vezes, se torna complicado trabalhar com inclusão em uma sala de aula com 30 alunos ou mais, precisamos dar mais atenção a essas crianças e não conseguimos, mas acho que todos merecem ter a oportunidade de estudar e conviver com todas as crianças e não serem tratados diferentes. (Professora K-Escola A)</i>
<i>No meu ponto de vista, inclusão é uma forma de tornar participante alguém que, por algum motivo, está excluído. Fazer com que se sinta pertencente àquele lugar. (Professora L-Escola A)</i>
<i>Tornar o acesso aos alunos de Educação Especial viável e acolhedor, dentro de uma sociedade(escola) típica. (Professor M-Escola A; grifo nosso)</i>
<i>Por ser primeiro ano e os alunos estarem todos ao mesmo nível, não acho que haja necessidade de planejar diferente todos os dias, mas com frequência faço planos com materiais concretos e lúdicos para os alunos de inclusão. (Professora N-Escola A)</i>
<i>Ainda está muito longe de ser concretizada como deve ser, pois ainda faltam profissionais especializados para fazer esse trabalho e principalmente auxiliar o professor, assim como cursos para os professores. (Professor O-Escola A)</i>
<i>Local onde a criança especial tem a oportunidade de desenvolver um maior convívio social e cognitivo. (Professora P-Escola B)</i>
<i>Conseguir inserir um aluno no contexto escolar de uma forma que o processo de ensino e aprendizagem se dê de forma igualitária para toda a turma. Respeitando as limitações e os processos do aluno de inclusão. (Professora Q-Escola B)</i>
<i>Para mim, é o processo em que as pessoas com deficiência podem desenvolver suas habilidades juntamente com aquelas que não possuem deficiências. Nesse processo, há a necessidade de aceitação às diferenças, cooperação e respeito. (Professora R-Escola B)</i>
<i>Antes de criar o planejamento, vejo se o aluno consegue acompanhar o conteúdo dado em sala de aula, para depois então adaptar, se necessário, o material para este aluno. (Professora S-Escola B)</i>
<i>O planejamento precisa ser diversificado trazendo propostas que possam garantir a participação efetiva do aluno com deficiência, realizando a mesma atividade da turma, porém com as adaptações necessárias conforme potencialidades do aluno. É preciso adaptar não somente as atividades do aluno com deficiência, mas também realizar adaptações nas propostas planejadas para o grupo, garantindo, assim, a participação do aluno nas atividades da turma, o que acaba contribuindo, muitas vezes, para uma aula mais dinâmica e prazerosa. (Professora T-Escola B)</i>

Fonte: elaborado por Santos (2023).

Como fica evidente, é unânime nos registros a compreensão e a expectativa por uma escola que todos os alunos tenham acesso e oportunidade de aprender, independentemente da deficiência, que disponha de recursos humanos e profissionais qualificados, associado a um planejamento compatível com as especificidades dos alunos, ambiente físico propício aos alunos e com acessibilidade. Chama a atenção o marcador trazido por dois docentes, classificando estudantes em “típicos” (sem deficiência) e “atípicos” (com deficiência), o que deixa evidente a partilha entre normalidade e anormalidade, com

acento numa perspectiva clínica. Assim “[...] ao nomear o outro, ao considerá-lo como um anormal, reafirmamos a nossa desejada normalidade aparente, ao mesmo tempo em que controlamos e gerenciamos o seu desvio, os riscos que sua anormalidade pode causar” (Lockmann; Rech, 2012, p. 5-6). Na citação a seguir, as autoras problematizam a lógica que historicamente permeou a sociedade e, por sua vez, a escola, desde a modernidade, até os nossos dias. Lógica essa que é tomada como natural e necessária.

Eles — os outros, os indesejáveis, os perigosos, os inadequados, os diferentes, os deficientes, os anormais. Nós — os mesmos, os desejáveis, os adequados, os iguais, os normais. Posições, classificações e invenções de um mundo habitado por um desejo incessante de ordem. A Modernidade foi um tempo marcado por um desejo de ordenação e organização. Através dos conhecimentos científicos que produziu, tentou explicar e categorizar as coisas, os fenômenos e também as pessoas. Esses conhecimentos criaram categorias e subcategorias, cada vez mais minuciosas e detalhadas, que permitiram colocar em operação um exercício de classificação e enquadramento de tudo aquilo que escapa da ordem, do natural, da pureza, da perfeição, enfim, do ideal moderno. Essas incansáveis descrições, que marcam toda e qualquer forma de desvio, funcionam não com o intuito de excluir, segregar ou aniquilar, mas de incluir, conhecer e governar” (Lockmann; Rech, 2012, p. 5).

Considerando que as políticas de inclusão trazem em seu bojo diretrizes que são assumidas e até reverberadas pelo corpo docente, como os exemplos nos excertos das pesquisas, pode-se supor que há uma condução coletiva de certas práticas tomadas como as mais corretas, e verdadeiras. Pela ação biopolítica, há o governo de uns sobre os outros, para que todos unam forças visando concretizar essas práticas, o que na inspiração foucaultiana se dá na governamentalidade (Foucault, 2001). Nessa mesma lógica, há um controle mútuo para que essa perspectiva da inclusão se efetive. Assim, há também um controle de cada um sobre si próprio nessa direção, assujeitando os docentes, por meio de processos de subjetivação.

4 CONSIDERAÇÕES

A discussão aqui empreendida abrange quatro pesquisas que analisaram as práticas inclusivas na articulação com os serviços de apoio, em especial com o Atendimento Educacional Especializado, em quatro municípios da região metropolitana, próximos a Porto Alegre (RS) (Vicente, 2020; Guimarães, 2022; Souza, 2023; Santos, 2023).

No conjunto dos estudos apresentados, contabiliza-se a participação de 11 escolas de educação básica e quarenta e seis participantes, sendo seis gestores, dez docentes do Atendimento Educacional Especializado e 30 docentes do ensino fundamental que atuam nos anos iniciais e finais.

Como pontos em comum entre as pesquisas, está o foco nas estratégias pedagógicas e de acessibilidade curricular para promover políticas e práticas inclusivas no contexto das escolas e a participação de docentes do ensino fundamental e do serviço de apoio. Duas das escolas também contaram com a participação de gestores. O referencial teórico foi

outro ponto em comum das pesquisas que buscaram inspiração em Michel Foucault, sob as noções de governo, governamentalidade, biopolítica e normalização. Os estudos trazem a compreensão de que as práticas pedagógicas estão imbricadas em relações de força que permitem a condução de uns sobre outros e dos próprios sujeitos gestores, docentes, estudantes, sobre si próprios, segundo uma norma extraída da própria população.

Foi possível observar que as estratégias em comum têm como referência currículo formal da turma, apesar da evidência de movimentos pedagógicos que levam em consideração a singularidade e a condição de cada estudante. O discurso da inclusão é o que dá sustentação às ações de acessibilidade curricular o que evidencia uma mútua condução das práticas e das condutas entre os atores (gestores, docentes e estudantes), em consonância com uma ordem discursiva do imperativo da inclusão.

Os estudos identificam que muitos estudantes alvo das estatísticas, da política de inclusão são posicionados e narrados de diferentes formas, contudo, são comparados em relação à norma. Assim, estes figuram como “normal e anormal”, “aquele a ser corrigido”, “aquele incorrigível” e, até o questionamento “se o lugar dele é na escola”. Fica evidente, portanto, que as práticas de normalização fazem parte do cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de educação básica. **Resolução n.º 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica, modalidade Educação Especial. Brasília; MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 6 jun. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: Curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes. 1999.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 16. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal. 2001.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2002a.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 8. ed. Tradução de Laura Fraga de A. Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2002b.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território, População**: Curso no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. Natureza Humana justiça *versus* poder. *In*: CHOMSKY, Noam. **Natureza Humana justiça vs. poder**: Chomsky o debate Foucault. Tradução de Fernando Santos. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 6 set. 2023.

GUIMARÃES, Jucimara Teixeira da Luz. **Práticas de in/exclusão**: contribuições para acessibilidade curricular. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. 2022.

LOCKMANN, Kamila; RECH, Tatiana Luiza. A produção e a proliferação de eufemismos da atualidade. **REI. Revista de Educação do IDEAU**, v. 7, n. 16, p. 1-13, 2012.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Terezinha Henn. **Inclusão & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MINAYO, M. C. de S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SANTOS, Simone Pereira dos. **Tessituras em in/exclusão e acessibilidade**: uma trama entre políticas educacionais, estratégias pedagógicas e recursos em escolas de área rural. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. 2023.

SARDAGNA, Helena Venites. Da institucionalização do anormal à inclusão escolar. *In*: FABRIS, Eli H.; KLEIN, Rejane R. **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, p. 45-60.

SOUZA, Mariele da Silva de. **Serviço de atendimento educacional especializado em escolas públicas**: estratégias e práticas no município de Canoas (RS). (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. 2023.

Unesco. **Declaração de Salamanca 1994**. Sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha, 10 jun. 1994.

UNICEF. **Declaração de Jomtien**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, Tailândia — 5 a 9 de março de 1990.

VICENTE, Patricia de Andrade de Oliveira. **Política pública de educação inclusiva**: estratégias e visibilidades presentes em sua efetivação. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. 2020.

CAPÍTULO 4

JUVENTUDES, POESIAS E LINGUAGENS CONTEMPORÂNEAS: O SLAM COMO POSSIBILIDADE

Amábili Giseli Ohlweiler Braga
Gizelly Vicente Salvador
Rita Cristine Basso Soares Severo

1 INTRODUÇÃO

As tecnologias, as transformações sociais e o alargamento da definição de cultura, na perspectiva de Hall (2016) nos permite conceber e conhecer novas formas de expressão culturais sem o rótulo de baixa cultura ou mesmo de subcultura. Diante dessas possibilidades trazemos à luz dessa escrita o “slam”, criado nos Estados Unidos na década de 80 o “*poetry slam*” traduzido do inglês como ‘batida de poesia’ ou batalha das letras, além de um movimento poético é também uma forma de manifestação social. Nas apresentações de “slam” o/a poeta é performático/a e conta com o recurso de voz e de performance corporal.

Dessa forma, o “slam” é uma competição de poesia falada marcada pela performance do/a poeta dentro de três regras simples: poemas autorais com duração máxima de três minutos, e sem quaisquer acompanhamentos musicais, ou simplesmente, a oportunidade de encontro em que anônimos dão voz as verdades invisíveis.

Sua popularidade entre os/as jovens deve-se ao seu caráter desafiador e performático, dispensando os/as slammers de pré-requisitos tais como: reconhecimento como poeta ou ainda publicações reconhecidas. Essa democratização da cultura se faz presente até mesmo na escolha dos jurados para as batalhas, esses são eleitos entre o público presente o que confirma o caráter popular dessa manifestação cultural.

Com características próprias e pauta livre a grande maioria dos slammers aborda a militância política, as mazelas sociais, as questões de gênero e raça, compartilham por meio poesias, suas experiências, suas vivências, com isso o “Slam” tornou-se um forte aliado das causas sociais rompendo o paradigma elitizado atribuído a poesia, transformando-se em uma ferramenta de organização inclusiva de minorias. Segundo Liége Barbosa (2020):

Um aspecto peculiar do movimento Slam no Brasil é o traço temático que ele desenvolveu no país: em geral as poesias são marcadas por um tom de revolta, denúncia e/ou protesto, e colocam em evidência assuntos que são caros às chamadas “minorias”. As criações poéticas parecem operar como desabafos das vozes juvenis. (Barbosa, 2020, p. 47).

Esse protagonismo das juventudes dentro de movimentos sociais expressivos nos leva a refletir sobre a pluralidade existente dentro dessa categoria de jovens, para compreender o significado do “Slam” é fundamental questionarmo-nos: quem são esses/essas jovens? quem são esses/essas slammers?

2 AS JUVENTUDES/ OS(AS) JOVENS DO SLAM

Segundo o dicionário on-line Oxford o substantivo juventude pode ser definido como; “período da vida do ser humano compreendido entre a infância e o desenvolvimento pleno de seu organismo”. Entretanto, essa suposta linearidade transcrita pelo dicionário não

acompanha a pluralidade de modos de existências juvenis na sociedade atual. Utilizando as palavras da autora Hélen A. Queiroz (2017):

(re) pensar as culturas juvenis e os espaços ocupados pelos jovens na contemporaneidade — espaços geográficos, sociais e virtuais — e suas articulações com temas como: os jovens e o lazer, os jovens e a arte, os jovens e a política, os jovens e o ciberespaço, os jovens e o consumo, os jovens e a violência, os jovens e as questões de gênero e etnia, os jovens e os jovens, entre tantos outros; ou seja, analisar as múltiplas faces das juventudes em cena que compõem o caleidoscópio deste conceito plural. (Queiroz, 2017, p. 51-52).

A mudança na perspectiva da utilização desse substantivo do singular para o plural — a(s) juventude(s) reflete a pluralidade imensurável de singularidades que podem ser abrigadas dentro dessa mesma categoria, que, segundo Rossana Reguillo (2003), “todos filhos da mesma modernidade, da crise e do desencanto”. Para a autora deve-se considerar que a juventude é uma categoria construída culturalmente e que está necessariamente ligada aos contextos sócio-históricos que forjam a sociedade, e, portanto, “os jovens escapam à definição fechada homogeneizadora, [...] que nos obriga a repensar muitas das certezas construídas” (Reguillo, 2003).

De acordo com Mario Margulis e Marcelo Urresti (1996), existem “diferentes maneiras de ser jovem”; tais maneiras são regidas pelas condições econômicas e sociais dos sujeitos, o que nos levam a abordar o conceito utilizado pelos autores supracitados de moratória social e vital. Para os autores, a moratória social pode ser definida como o tempo na juventude em que se pode dedicar, quase que exclusivamente, aos estudos, à capacitação, ao lazer, postergando as responsabilidades da vida adulta. Corrobora Antonio Groppo que “a moratória social torna-se um período da vida em que se permite postergar diversas exigências sociais — tais como trabalho, matrimônio, ter filhos e formar o próprio lar — e em que há uma especial tolerância para com o comportamento juvenil” (Groppo, 2015, p. 15).

Contudo, essa moratória social não pode ser experienciada pela totalidade da categoria, ficando restrita às classes médias e altas, posto que os jovens das classes populares iniciam mais cedo ao mundo do trabalho, e por vezes, assumem precocemente responsabilidades familiares pois, “carecem de tempo e dinheiro — moratória social — para viver um período mais ou menos prolongado com relativa despreocupação” (Margulis; Urresti, 1996).

Os autores acrescentam na sua concepção de juventude a definição de moratória vital, período em que se está, independentemente da classe social, em posse do tempo de ser jovem, ou seja, pelo tempo cronológico que os define como jovens. Essa moratória vital mencionada pelos autores evidencia diferentes sujeitos juvenis presentes na sociedade: os jovens não juvenis, ou seja, aqueles que mesmo cronologicamente sendo jovens não podem usufruir da moratória social, em contrapartida, os não jovens juvenis que em decorrência

da moratória social conseguem prolongam o tempo na moratória vital, e por consequência adiar as responsabilidades da vida adulta.

O que para os jovens de classe média/alta, em especial brancos, aparece como garantias fundamentais assegurados em leis, tais como saúde, educação, segurança e lazer; para as juventudes pobres das periferias é, quando é conquistado, a duras lutas. A partir dessas lutas diárias é que o “Slam” abre o espaço da representatividade em narrativas que objetivam dar vez a vozes que sistematicamente são silenciadas pela sociedade, segundo a autora Hélien A. Queiroz (2017, p.7), esses jovens “defendem sua história, sua arte, seu lugar de origem e denunciam questões sociais que os afetam: a desigualdade social, a violência urbana, o preconceito racial e de gênero.”

As múltiplas formas de ser jovem nessa sociedade plural sugerem, segundo Carles Feixa-Pàmols (2000, p.50) que “também a juventude constrói socialmente o tempo, na medida em que modela, readapta e projeta novas modalidades de vivência temporal.” O que nos leva, por conseguinte, a discutir o conceito de culturas a partir da ampliação dessa definição que ganha contornos específicos dentro das difusas experiências desses sujeitos juvenis.

3 LETRAMENTOS LITERÁRIOS — DO ROMANTISMO POÉTICO AO SLAM

O status elitizado da língua escrita reverberou por muitos anos também na definição de letramento, ou melhor, daquele que poderia ser considerado letrado. Segundo Brian Street, os letramentos podem ser percebidos por meio de dois enfoques: o primeiro e tradicional o enfoque autônomo, em que são avaliadas as habilidades individuais do sujeito na codificação e decodificação da língua escrita. Enquanto, que o enfoque ideológico considera o uso e a aquisição das habilidades em diferentes contextos, logo, “as práticas letradas são produtos da cultura, da história e dos discursos” (Street, 2014, p.9).

Essa mudança na perspectiva dos letramentos é ancorada em uma nova percepção, cujo foco não se volta para a língua, mas para os que fazem uso dela; os falantes. Assim, o “slam” e sua interface da língua na cultura, promove uma dinâmica de valores, em que a língua é viva, favorece suas variações e vislumbra a coletividade, o social em detrimento de uma língua elitizada e solipsista.

O estudo do comportamento linguístico, no poema falado “slam” é determinado pelas relações sociais, culturais e econômicas existentes entre as juventudes e a sociedade contemporânea, denotando o movimento de resistência e ressignificando novas e diferentes formas de letramentos.

Para buscar a materialidade necessária para o artigo debruçamo-nos sobre a reprodução das batalhas e performances amplamente divulgadas nas redes sociais, em

específico no canal do YouTube. Pela expressividade na quantidade de material produzido e divulgado, bem como pelo número de visualizações daremos ênfase neste trabalho para os “Slams” da Guilhermina e da Resistência.

O “Slam da Guilhermina¹” se autodenomina em seu Instagram como: “um coletivo periférico que reexiste desde 2012 promovendo a leitura e a poesia falada toda última sexta-feira do mês na praça Guilhermina” na cidade de São Paulo. Uma descrição singela tamanha sua relevância. O evento presencial reúne mais de 300 pessoas, contudo sua expressividade é percebida em suas redes sociais, no YouTube acumula 48,1 mil inscritos, nas plataformas sociais, Facebook e Instagram, 44,6 mil e 10,6 mil seguidores respectivamente.

Sem as superproduções “hollywoodianas”, de luz, figurino e maquiagem... o “slam da Guilhermina” não pede passagem, atropela por meio da voz inflamada que busca ouvidos ávidos por escutar, seja na tomada de lugares públicos, praças e parques para a realização do evento, o que poderia denotar também a carência de recursos e infraestrutura. Contudo, ao tangenciar uma promoção na estrutura e aparato desse encontro é possível questionar se esse “upgrade” não descaracterizaria o movimento?

Forte como o próprio nome o “Slam Resistência²” é denominado de acordo com o Slam Poesia Digital como: “na sintonia dos protestos, dos movimentos sociais e do enfrentamento político ativo em defesas culturais/sociais, socioambientais e contra truculência do estado para com os manifestantes”. O evento ocorre na primeira segunda-feira do mês na Praça Roosevelt, no centro de São Paulo, com transmissão ao vivo pelo YouTube. Assim como outros grupos o “slam Resistência” também encontra um elevado número de adeptos nas plataformas sociais, no Facebook acumula 602 mil seguidores, no Instagram 23,3 mil, e no canal do YouTube 2,63 mil seguidores.

O “slam” também se forja na pluralidade das juventudes, em que se criam grupos de pertencimento, em específicos para minorias dentro dessa ampla categoria de jovens. Assim passam a se constituir e coexistir grupos de “Slam” que são exclusivos para mulheres, outros no entanto, são exclusivos para o grupo LGBTQIAP+, em que essas minorias encontram espaço para significar suas batalhas próprias, expressando suas vivências e experiências como aquele que ocupa o lugar de fala e, diante disso utiliza-se de sua voz e linguagem para ganhar materialidade na sociedade contemporânea.

Embora tenhamos construído nossa materialidade sobre os grupos de slammers do Sudeste do Brasil, por sua representatividade nacional, a região Sul, em específico o Rio Grande do Sul, também possui um expressivo número de grupos de slammers. No ano de 2020, a pesquisadora Liége Freitas Barbosa em sua tese de doutorado trouxe um levantamento desses grupos tomando por base a identificação feita por meio das redes sociais

1 Disponível em: www.instagram.com/slamdaguilhermina.

2 Disponível em: <https://slamdigital.com.br/slam/slam-resistencia/>.

digitais com o registro de realização de batalhas de poesia no ano anterior, identificando 19 grupos, contudo a pesquisadora alerta para o fato de “ser praticamente impossível, nesse momento, produzir um mapeamento atualizado e definitivo sobre o movimento gaúcho de Slam, tendo em vista a quantidade e diversidade de coletivos de poesia em atividade no RS” (Barbosa, 2020).

Ademais dos temas transversais que perpassam as juventudes e suas pluralidades, as singularidades de cada região tornam o slam mais peculiar e único carregado de sentido, de sentimentos, de ausências que se transformam em rimas. Essa pluralidade e características peculiares das juventudes, alargadas pelas tecnologias digitais promovem e ampliam as linguagens contemporâneas denotando a vivacidade da língua e sua importância para a conquista da autonomia desses grupos; bem como desafiam-nos a repensar os conceitos de letramentos e da coexistência de diferentes possibilidades de oralidade e escrita para além das normas cultas.

4 CONSIDERAÇÕES: UM VISLUMBRE DO “SLAM” COMO POSSIBILIDADE EDUCATIVA

Enquanto professoras por formação e pesquisadoras por construção cabe-nos aqui tecer algumas considerações que podem ser pertinentes para pensarmos em novas possibilidades educativas, aproveitando essas importantes manifestações culturais das juventudes para o espaço escolar como influência para repensar o currículo, as práticas docentes e a relação construída com esses jovens.

Paula Sibilia (2012), ao analisar a escola, destaca que a modernidade pôs em cena uma concepção de sujeito disciplinado, subordinado às leis de caráter universal, para “enquadrar” os indivíduos em padrões condizentes com as necessidades de uma sociedade reguladora, para a qual as instituições deveriam criar condições geradoras de subjetividades dóceis. Nesse panorama, o domínio do conhecimento letrado tornou-se condição essencial para a inserção dos sujeitos nos modelos produtivos desenvolvidos pela sociedade industrial.

Por conta disso, a instituição escolar teve como função disciplinar, instruir, civilizar e moralizar os indivíduos, preparando-lhes para os postos de trabalho e para a convivência social harmônica, nos moldes da legislação do Estado democrático de direito. Porém, como bem destaca a autora, a sociedade não é “estável” ela experimenta fluxos de desenvolvimento que proporcionam transformações significativas e profundas nos modos de ser e viver. Por essa razão, durante o século XX, a sociedade ocidental passou por mudanças que abalaram alguns dos pilares erguidos pela modernidade, o que gerou, além de novas subjetividades, inéditas configurações sociais, a ponto de vivenciarmos, na contemporaneidade, não mais uma sociedade do conhecimento, e sim da informação. Nessa direção tornou-se necessário repensar o papel da escola.

Em razão disso, os/as estudantes contemporâneos já não mais aceitam passivamente o saber emitido pela voz do/a professor /a; eles querem expressar suas opiniões, o que exige negociação constante e abala as relações desenhadas na modernidade. O “Slam” pode ser um movimento de resistência ao modo de escrita convencional e desafia-nos a criar possibilidades para a utilização dessa manifestação cultural como forma de problematizar a unicidade dos discursos norteadores nas metodologias escolares em face da multiplicidade de práticas sociais que reverberam nas instituições de ensino por meio do público jovem.

As redes sociais têm sido cenário para que muitos jovens se mostrem protagonistas no meio digital, utilizando as novas ferramentas comunicativas para não apenas se apropriar da cultura letrada, mas também para criar e divulgar suas produções — poemas, contos, canções, ilustrações, vídeos etc. Assim, buscam expressar e compartilhar informações, sentimentos, dúvidas e opiniões.

As tecnologias adentram nas escolas incorporadas aos modos de os jovens verem e experimentarem o mundo. Destacamos também a importância de a escola aguçar o olhar para os modos de vida dos jovens contemporâneos, a fim de compreender as diversas formas de os jovens serem e se expressarem, colaborando para uma educação inclusiva e plural, que contribua efetivamente para a construção de uma sociedade democrática. Explorando diversas linguagens, da cultura popular, teatro, artes da palavra, artes visuais e musicalização, aspectos de autoria, identidade, valorização do potencial criativo, enfim, é imperativo a mudança.

Incluir práticas culturais atuais e significativas tais como o “slam” pode promover o desenvolvimento integral dos estudantes, por meio da exploração da literatura marginal observa-se que essas contribuições não dão conta somente da escrita e da leitura para a matéria de língua portuguesa, mas da oralidade, como um importante campo para ser desenvolvido e trabalhado, do corpo na percepção da importância do autoconhecimento e da autorreflexão, bem como da performance por meio das narrativas que dialogam com as experiências vividas e os cotidianos dos alunos.

Os desafios da escola para ademais da escolarização deve-se pautar em criar possibilidades para o protagonismo juvenil aproveitando as manifestações artísticas e culturais, suas produções literárias e performáticas como forma de subjetivação. O “slam” nos confronta a revisitar as famosas práticas significativas dos manuais de didática para perceber que o clamor dessa prática cultural pode ser traduzido como: É chegada a hora da escola ouvir: o desabafo, o choro, a dor, e promover a voz de quem parece ser invisível dentro da nossa sociedade!

REFERÊNCIAS

BARBOSA; Liége Freitas. **Entre peleia e chamego**: um estudo de práticas, performances e ambivalências em batalhas de poesia do Slam no RS. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2020.

FEIXA, C. Generación @. La juventud en la era digital. **Nómadas**, n. 13, p. 23, 2000.

GROPPO, Luís Antônio. Teorias críticas da juventude: geração, moratória social e subculturas juvenis. **Revista Em Tese**, Florianópolis, v. 12, n. 1, jan./jul., 2015. ISSN: 1806-5023

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Tradução de Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Apicuri, 2016. 260p.

INSTAGRAM. Slam da Guilhermina. Disponível em: www.instagram.com/slamdaguilhermina. Acesso em: 16 out. 2023.

MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. **Juventud es más que una palabra**: ensaios sobre cultura e juventud. Buenos Aires: Biblos, 1996. p. 13-30.

NETO; Alfredo Veiga. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, maio/ago. 2003.

OXFORD, Languagens. Dicionário. Juventude.

Queiroz, Hélen A. **A poesia em territórios improváveis**: jovens de periferia em cena. / Tese (doutorado) — UFRJ/ PPGE/ Programa em Pós-Graduação em Educação, 2017. Rio de Janeiro: UFRJ/PPGE-FE, 2017.

REGUILLO; Rossana. Las culturas juveniles: un campo de estudio; breve agenda para la discusión. **Revista Brasileira de Educação**. n. 23, maio /ago. 2003.

SLAM POESIA DIGITAL. Vozes necessárias. Slam Resistência. Praça Roosevelt. Disponível em: <https://slamdigital.com.br/slam/slam-resistencia/>. Acesso em: 16 out. 2023.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação/Brian v. Street. Tradução de Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

CAPÍTULO 5

ESCOLHAS TEÓRICAS E GESTOS METODOLÓGICOS DE QUEM PESQUISA NO CAMPO DOS ESTUDOS CULTURAIS E DAS JUVENTUDES

Amábili Giseli Ohlweiler Braga
Rita Cristine Basso Soares Severo

1 INTRODUÇÃO

Estamos em um contexto contemporâneo frente a jovens estudantes que colocam em xeque os dispositivos pedagógicos que aprendemos a utilizar enquanto docentes, que não acreditam na escola como ferramenta do progresso. A ordem que aprendemos a cultivar e a defender nos espaços e tempos escolares parece estar ruindo. É possível garantir a antiga ordem e disciplina no cenário escolar contemporâneo? Que tipo de disciplina exigimos dos nossos estudantes? Com quais objetivos? Saberão o que desejamos deles? Como a escola deve adaptar-se à pluralidade de identidades juvenis presentes dentro da escola? Como ocupar-se dos estudantes que apresentam modos de existências que fogem às narrativas hegemônicas de gênero e sexualidade? Será que devemos persistir em alegações ingênuas de que a escola é única responsável pela formação de sujeitos “esclarecidos” e de uma sociedade mais justa e igualitária?

Essas indagações, entre outras, emergem dos nossos fazeres docentes e se chocam aos nossos saberes de professoras, constituídos no curso de formação. Os jovens estudantes que habitam as escolas contemporâneas, nos arranham, nos amedrontam, nos mobilizam a buscar outros modos de exercer a docência, modos estes que implica em uma escuta atenta dos jovens estudantes.

De que modos esses jovens estudantes vivem a sua condição juvenil? Em quais outros territórios habitam além da escola? Quais linguagens usam para se comunicar? Em quais redes eles navegam dentro de seus quartos? Mobilizadas por essas e outras indagações fomos construindo gestos teóricos e metodológicos que pudessem pensar as juventudes, a partir da escuta atenta e do diálogo. Neste artigo, elencamos algumas pesquisas com juventudes, no campo dos Estudos Culturais que produziram tais movimentos.

Tomar o campo dos Estudos Culturais como referência nos permite problematizar e nos distanciar de algumas metanarrativas totalizantes. O primeiro distanciamento que buscamos nas nossas pesquisas foi do entendimento que o pensamento moderno tem acerca do sujeito. O pensamento pós-moderno na perspectiva dos Estudos Culturais opera no descentramento desse sujeito essencial, então, ao invés de pensar que as práticas sociais derivam única e exclusivamente da ação dos sujeitos, podemos inverter essa lógica e refletir acerca de como as práticas culturais podem estar constituindo os sujeitos, e marcando que esse movimento não se dá em uma mão única, os sujeitos também, constituem as práticas sociais. Tal mudança de paradigma é profícua para pensar as práticas dos sujeitos-jovens-alunos contemporâneos e considerar que as tensões, negociações existentes entre os sujeitos que habitam a escola produzem outros modos de ser e estar docente. Foram nesses rastros que esse grupo foi construindo seus estudos, num contínuo movimento [fluxo] entre um olhar de familiaridade e de estranhamento.

2 POR QUE USAMOS JUVENTUDES NO PLURAL?

A noção do significado da palavra juventudes é mais do que apenas pluralizar a palavra e acrescentá-la a letra -s, mas é compreender as mais distintas formas de ser jovens. É entender que, ao referirmos a essa palavra, é denotar a diversidade de experiências e perspectivas que os jovens têm, quais são as características de seus interesses, e não apenas resumi-los em uma entidade homogênea. A maneira de sermos jovens em diversos espaços e tempos está muitas vezes relacionada com o âmbito cultural em que os sujeitos se encontram. Simultaneamente, assumirmos a juventude enquanto categoria social plural não pode se restringir ao uso do “s” — juventudes — conforme adverte velho (2006). As vivências de cada sujeito partem do grupo social em que eles estão inseridos. Conhecer a história e antepassados culturais de cada grupo é aprender também sobre eles.

Ao utilizarmos o plural, reconhecemos que esses jovens são um grupo heterogêneo, com variadas perspectivas, desafios e trajetórias de vidas. Cada sujeito, jovem mostra em sua singularidade as culturas juvenis. Ainda assim, essas representações singulares num conjunto dão forças para delinear suas identidades culturais. Severo (2014) considera que os jovens expressam, por meio de seus corpos com letras, com desenhos, com números, os seus pertencimentos, marcando assim, suas adesões e resistências. Dayrell (2007, p. 1110) ainda aponta que os jovens constituem culturas juvenis que lhes dão uma identidade como jovens. Compreender as juventudes e os sujeitos que nela vivenciam implica levar em consideração a complexidade das experiências e das identidades juvenis, além de valorizar suas perspectivas e ampliar as oportunidades de participação e de desenvolvimento integral na sociedade.

Para pensar acerca das práticas juvenis, na escola, tornou-se necessário problematizar os universos culturais juvenis, na contemporaneidade, num contexto mais amplo lançando um olhar sobre o tipo de sociedade que comporta tais práticas.

Desse modo, para tematizar sobre as juventudes, compartilhamos sentidos com as ideias dos autores Margulis e Urresti (1998), Reguillo (2003), Garbin (2003), Canevacci (2005), Pais (2006) e outros, para destacar que não existe um único jeito de ser jovem, e sim, juventudes que variam de acordo com a classe social, o lugar onde vivem as gerações às quais pertencem e a diversidade cultural.

3 MODOS DE PESQUISAR AS JUVENTUDES

Embora cada pesquisadora tenha temas e interesses singulares para sua pesquisa dentro do nosso grupo, todas fomos atravessadas pelos Estudos Culturais e/ou pelas juventudes, logo todos os trabalhos necessitam um olhar auspicioso para esses conceitos. Para discorrer sobre as produções do grupo de pesquisa utilizaremos o critério da ordem cronológica. Dessa forma, iniciamos discorrendo sobre os trabalhos da pesquisadora Rita

Cristine Basso Soares Severo, pois é a partir dela, de suas pesquisas e de sua decisão por seguir no caminho da orientação é que esse grupo se constituiu.

A dissertação precursora desse grupo é, portanto, de autoria da pesquisadora Rita Cristine Basso Soares Severo (2008), intitulada *As gurias normais do Curso Normal do Instituto de Educação de Porto Alegre*, cujo objetivo foi “problematizar as negociações identitárias que as alunas do Curso Normal do Instituto de Educação de Porto Alegre realizam entre a condição de ser jovem e ser professora” (Severo, 2008, p. 8). Para a metodologia ancorada na pesquisa qualitativa dentro do campo dos Estudos Culturais, a pesquisadora utilizou como ferramentas “registros fotográficos, composições gráficas e entrevistas”(p. 8), cujas análises das informações produzidas obtiveram as seguintes considerações:

[...] com as múltiplas transformações que atravessam o nosso cotidiano e que nos envolvem de diferentes maneiras, é possível considerar que os jovens, dentro ou fora da escola, tecem outros fios nas tramas das relações intrapessoais[...] se constituindo identitariamente, não somente nas práticas cotidianas, mas também são atravessadas por várias histórias que são contadas sobre professoras”(Severo, 2008, p. 8).

Ainda considerando os trabalhos da pesquisadora Rita Cristine Basso Soares Severo (2014) em sua tese intitulada *Enquanto a aula acontece...práticas juvenis (des)ordenando espaços e tempos escolares contemporâneos*, cujo objetivo foi de “analisar as práticas juvenis que ocorrem nos espaços e tempos escolares problematizando as relações que se dão entre os sujeitos-jovens-alunos e os rituais instituídos pela escola” (Severo, 2014, p. 7). A metodologia utilizada pela pesquisadora é ancorada no campo do Estudos Culturais “com articulações com o campo de estudos sobre juventudes e o campo da antropologia, especificamente o da etnografia” (p. 7). As considerações tecidas analisando as informações produzidas deram conta que: “as tensões, negociações existentes entre os sujeitos que habitam a escola produzem outros significados de escola, de professor e de aluno na contemporaneidade.” (p. 7). Tendo, portanto, discorrido sobre os trabalhos de dissertação e tese de nossa precursora, discorreremos agora sobre as produções de suas orientandas até a presente data.

A primeira dissertação da pesquisadora Franciele Thais Scheuer (2019), intitulada *Meninas na escola agrícola? Relações de gênero em uma escola de ensino médio*, cujo objetivo foi “analisar como se são as relações de gênero, em uma escola agrícola, dentro de um espaço que tradicionalmente foi delineado para meninos e que hoje é habitado também por meninas” (Scheuer, 2019, p. 10). Para a metodologia, a autora utilizou-se de “pesquisa qualitativa, etnográfica, em que os dados para análise foram coletados por meio de observações participantes dos recreios, dos intervalos de almoço e das aulas práticas; entrevistas, rodas de conversa e registros fotográficos”(p. 10), cujas análises obtiveram as seguintes considerações “foi possível inferir que as ações conduzidas pelos professores/as nas aulas práticas são determinadas pelo gênero. Cabe salientar que a escola vem perpetuando os papéis de gênero instituídos historicamente pela cultura ocidental” (p. 10).

A segunda dissertação da pesquisadora Andreia Augusta dos Santos Raupp (2019), intitulada *Escola “sem partido” narrativas de ódio contra a docência*, teve como objetivo “entender como são articuladas as narrativas de ódio do Movimento Escola sem Partido contra a docência no Brasil” (Raupp, 2019, p. 7). Uma pesquisa qualitativa que utilizou como “técnica a netnografia e como campo o endereço eletrônico oficial do Movimento Escola sem Partido” (p. 7). Os resultados apresentados para essa pesquisa referem-se à identificação de “duas categorias conflitantes, a dos grupos de interesse, chamados cidadãos de bem, e os professores, a classe dos perigosos, chamados de doutrinadores” (p. 7).

A terceira dissertação da pesquisadora Marinez Mauer (2020), intitulada *Juventudes e o Mundo de Trabalho: Instituto Federal Campus Osório como espaço de formação*, objetivou “escutar esses estudantes em relação a sua vivência como jovens dentro de uma instituição de ensino profissionalizante e como estabelecem sua relação com a instituição” (Mauer, 2020, p. 9). A pesquisa de cunho qualitativa com inspirações etnográficas utilizou-se de observações participantes, rodas de conversa e entrevistas agendadas. As considerações construídas a partir da análise dos dados dão conta que “as categorias de análise se dividem entre a importância atribuída à instituição para a formação acadêmica e pessoal e as expectativas e os anseios criados pelos estudantes sobre o mundo do trabalho” (p. 9).

A quarta dissertação da pesquisadora Luciana Michele Martins Alves (2020), intitulada *Sou um(a) Zero à Esquerda: Narrativas de jovens estudantes do ensino médio noturno acerca de si, da escola e da Matemática*, cujo objetivo foi “compreender como os/as jovens estudantes narram a Matemática a partir das suas histórias escolares” (Alves, 2020, p. 7). De cunho qualitativo; “as análises apresentadas para esse trabalho ancoram-se nas abordagens etnográficas, cujos dados para a análise foram coletados a partir das observações participantes durante os recreios do ensino médio noturno, as rodas de conversas e as entrevistas” (p. 7). Os resultados apontam que

[...] a disciplina de Matemática se apresenta à margem esquerda do jovem das classes mais desprivilegiadas, ou seja, para esses jovens estudantes de periferia, a Matemática caracteriza-se em um currículo vazio, sem entendimentos e significações, em uma busca contínua de encaixe, em um espaço e um tempo que já estão desconectados.

A quinta dissertação da pesquisadora Dalvana Silva da Gama (2021), intitulada *O avanço neoliberal e as Representações Culturais de Juventudes no Instituto Federal Catarinense? Campus Avançado Sombrio*, teve como objetivo “analisar o avanço da racionalidade neoliberal e as representações culturais de juventudes presentes nos projetos sobre empreendedorismo juvenil e nos editais de seleção de projetos de ensino, pesquisa e extensão no Instituto Federal Catarinense — Campus Avançado Sombrio” (Gama, 2021, p. 8). Uma pesquisa de cunho qualitativo que utilizou como instrumento a pesquisa documental que resultou “na constatação do avanço da racionalidade neoliberal na educação com uma forte temática neoliberal nos editais, em especial nos lançados ou com modelos dados

pela reitoria do IFC, entendendo ter encontrado duas representações culturais de juventudes, a saber, os jovens como recursos humanos qualificados e juventudes empreendedoras”.

A sexta dissertação da pesquisadora Khrysalis Pires de Castro (2021), intitulada *Cartas de uma Professora de Educação Física: concepções e representações de corpos, gêneros e sexualidades nas práticas*, teve como objetivo foi “analisar quais concepções e representações de corpos, gêneros e sexualidades estão presentes nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas aulas de Educação Física do ensino médio de uma escola pública de Novo Hamburgo (RS)”(Castro, 2021, p. 10). Como caminho metodológico a pesquisadora utilizou a (auto)biografia e as considerações foram tecidas sobre a interpretação de cartas considerando que

[...] nas reflexões realizadas, a partir das escritas, foi possível considerar que as aulas de Educação Física escolar se constituem mais um espaço dentro da escola que reforçam noções hegemônicas de corpos, gêneros e sexualidades, dado a sua constituição a partir de diversos discursos, pautados pela heteronormatividade.

A sétima dissertação da pesquisadora Lílian Carine Madureira da Silva (2021), intitulada *Educação para as Relações Étnico-Raciais e Literatura Infantil: trilhando possibilidades para o currículo antirracista*, teve como objetivo “compreender e discutir a presença da EREER e da Lei 10.639/03 no planejamento e nas práticas pedagógicas de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental da educação básica de duas escolas públicas: em Canoas-RS e em Porto Alegre” (Silva, 2021, p. 7). A discussão e as análises foram subsidiadas pelas perspectivas dos Estudos Culturais cujos resultados apontaram para “que o cumprimento da Lei 10.639/03, assim como o conhecimento sobre a Educação para as Relações Etnicorraciais, são pouco conhecidos pelas professoras entrevistadas, esta realidade reflete a carência curricular em cursos de licenciatura nesta temática”.

A oitava dissertação da pesquisadora Mariane Surriel de Almeida (2023), intitulada *Corpos jovens em uma escola pública de Porto Alegre: Rodas de conversa sobre gêneros plurais e sexualidades na escola: encontros possíveis com as juventudes na Educação*, objetivou “compreender como os/as jovens estudantes de uma escola pública narram seus corpos e suas identidades plurais, com enfoque especial nas questões de gênero” (Almeida, 2023, p. 8). O percurso metodológico da pesquisadora foi trilhado sob uma pesquisa-ação ancorada nas abordagens qualitativas e nos Estudos Culturais que utilizou como ferramenta para produção de dados as rodas de conversa em formato de oficinas. Dos resultados encontrados a pesquisadora destaca: “que as identidades de gênero dos estudantes são constituídas imersas na Cultura e mediadas por ela” e que “a escola, como espaço das práticas culturais, também se dedica a moldar essas identidades, através de suas normas e, fundamentalmente, seu currículo”.

A nona dissertação da pesquisadora Elisandra Cardoso da Silveira Raupp (2023), intitulada *Juventudes em acolhimento institucional: um convite ao debate sobre a escola*, que “objetivou analisar as relações dos(as) jovens acolhidos com a escola”(Raupp, 2023, p. 6).

A escolha metodológica da pesquisa foi ancorada em uma abordagem qualitativa orientada pelos Estudos Culturais. “Utilizou-se como instrumento de produção de informações as rodas de conversa, entrevista semiestruturada e diário de campo”. A partir da análise das informações produzidas a pesquisadora traz como resultados que “[...]os jovens estudantes acolhidos reconhecem a escola como um lugar de aprendizagem, mas sobretudo, de trocas e de construção de cooperação e amizade”.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dessas pesquisas, foi possível inferir que as diferentes dimensões da condição juvenil são mediatizadas e imbricadas pelas categorias de espaço e tempo. Os lugares onde as práticas juvenis são construídas e que passam a ter sentidos próprios, transformando-se em espaços conforme Dayrell (2007), do fluir da vida, do vivido, o suporte e a mediação das relações sociais, investido de sentidos próprios, além de ser a ancoragem da memória, tanto individual quanto coletiva. Os jovens tendem a transformar os espaços físicos em espaços sociais, pela produção particular de significados. A construção de significados que os jovens atribuem à escola que aparece como um lugar de interações afetivas e simbólicas. Os estudantes também apontam a escola como um lugar especial para ‘estar junto’, o lugar da sociabilidade, ou mesmo, o palco para a expressão da cultura que elaboram, numa reinvenção dos espaços e tempos. Desse modo, os/as jovens estudantes que protagonizaram essas pesquisas expressam uma forma própria de viver o espaço e o tempo dentro do espaço escolar marcado pelos horários, pela pontualidade e pela rigidez.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Mariane Surriel. **Corpos jovens em uma escola pública de Porto Alegre: Rodas de conversa sobre gêneros plurais e sexualidades na escola: encontros possíveis com as juventudes na Educação.** 2023. Dissertação (Mestrado em Mestrado Profissional em Educação) — Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Orientadora: Rita Cristine Basso Soares Severo.

ALVES, Luciana Michele Martins. **Sou um(a) Zero à Esquerda.** 2020. Dissertação (Mestrado em Mestrado Profissional em Educação) — Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Orientadora: Rita Cristine Basso Soares Severo.

CANEVACCI, Massimo. **Culturas eXtremas.** Mutações juvenis nos corpos das metrópoles. Tradução de Alba Olmi. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CASTRO, Khrysalis Pires de. **Cartas de uma Professora de Educação Física: concepções e representações de corpos, gêneros e sexualidades nas práticas.** 2021. Dissertação (Mestrado em Mestrado Profissional em Educação) — Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 1105-1128, out. 2007 1105 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RTJFy53z5LHTJfSzq5rCPH/>. Acesso em: 16 de out. 2023.

GAMA, Dalvana Silva da. **O avanço neoliberal e as Representações Culturais de Juventudes no Instituto Federal Catarinense**. Campus Avançado Sombrio. 2021. Dissertação (Mestrado em Mestrado Profissional em Educação) — Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, 2021.

GARBIN, Elisabete M. Cultur@s juvenis, identid@ades e internet: questões atuais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23. maio/ago., p. 119-135, 2003.

MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. La construcción social de la condición juvenil. *In*: CUBIDES, Humberto J.; TOSCANO, Maria Cristina Laverde; VALDERRAMA, Carlos Humberto H. (ed.). **Vivendo a toda** — jóvenes territorios culturales y nuevas sensibilidades. Serie encuentros, Fundación Universidad Central, Santafé de Bogotá: Paiadós, 1998.

MAUER, Marinez. **Juventudes e o Mundo de Trabalho: Instituto Federal Campus Osório como espaço de formação**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. 2020.

PAIS, José Machado. Buscas de si: expressividade e identidades juvenis. *In*: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes; EUGENIO, Fernanda. (org.). **Culturas Jovens**. Novos mapas de afeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006. p. 7-21.

RAUPP, Andreia Augusta dos Santos. **Escola “sem partido” narrativas de ódio contra a docência**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. 2019.

RAUPP, Elisandra Cardoso da Silveira. **Juventudes em acolhimento institucional: um convite ao debate sobre a escola**. 2023. Dissertação (Mestrado em Mestrado Profissional em Educação) — Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. 2023.

REGUILLO, Rossana. Las culturas juveniles: un campo de estúdios; breve agenda para la discusión. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. 103-118, maio/ago. 2003.

SCHEUER; Franciele Thais. **Meninas na Escola Agrícola? Relações de gênero em uma Escola de ensino médio**. 2019. Dissertação (Mestrado em Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. 2019.

SEVERO, Rita Cristine Basso Soares. **As gurias normais do Curso Normal do Instituto de Educação de Porto Alegre**. Porto Alegre, 2008. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Porto Alegre, 2008.

SEVERO, Rita Cristine Basso Soares. **Enquanto a aula acontece... práticas juvenis (des) ordenando espaços e tempos na escola contemporânea**. Porto Alegre, 2014. Tese de Dou-

torado — Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Porto Alegre, 2014.

SILVA, Lílian Carine Madureira da. **Educação para as Relações Étnico-Raciais e Literatura Infantil**: trilhando possibilidades para o currículo antirracista? 2021. Dissertação (Mestrado em Mestrado Profissional em Educação) — Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. 2021.

VELHO, G. Juventudes, projetos e trajetórias na sociedade. *In*: ALMEIDA, M. I. M.; EUGENIO, F. (org.). **Culturas jovens**: novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006. p. 192-200.

CAPÍTULO 6

OS CENTAUROS URBANOS E SEUS TRÂNSITOS ENTRE CINEMA JUVENTUDES E IDENTIDADES

Henrique Leal
Sandra Monteiro Lemos

1 INTRODUZINDO A TEMÁTICA: HÁ CENTAUROS NO JARDIM!

Este trabalho é recorte de uma pesquisa, integrante do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul — PPPGEEd/Uergs, concluída em 2019, na unidade do litoral norte gaúcho.

A cidade de Osório foi o palco em que a pesquisa se desenvolveu, tendo como sujeitos estudantes, identificados como centauros urbanos — frequentadores dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Uma pesquisa embasada nos Estudos Culturais em Educação, articulados aos estudos do Teatro, do Cinema, da Literatura e outros mais, promovendo uma bricolagem teórica e artística.

A pesquisa (Leal, 2019) olha para os centauros¹. Centauros são seres fortes, aguerridos, orgulhosos e por vezes criativos, vivem em grupos, em bandos, no coletivo.

O texto disserta sobre os centauros urbanos que vivem no dia a dia da cidade frenética, do mundo na palma das mãos, da vida sem tempo, sem afeto, das escolas abandonadas, dos enredos e narrativas que os tocam e os atravessam. Eles se desviam à margem das calçadas e dos corredores, das salas de aulas e dos lugares que os cruzam e os fazem no tempo e no espaço. São seres híbridos tomando o gole de várias culturas no mesmo copo, de um lado homens ou mulheres com pernas de cavalo, do outro, adolescentes carregando na mochila de suas histórias alguns muitos pontos de interrogação.

Nesses jardins não há riachos, flores, alvoradas ou crepúsculos; o que há é a paisagem cinzenta do mundo de concreto, os preconceitos viralizados, os discursos empoderados, as músicas nos *smartphones* e os processos culturais que os atravessam e fazem sê-los quem são. Lá os vejo, observo seus passos, seus deslocamentos, e me questiono: para onde eles vão? Como se tornaram centauros urbanos? Arautos de um tempo e de uma escola que talvez esteja fora de seu tempo. Como vem sendo forjada a identidade de tais centauros na montanha russa cultural em que habitam?

À minha volta, inúmeros desses centauros contemporâneos movem-se se atritando entre as culturas em trânsito as suas voltas, quase posso tocá-las, mas na verdade quem me toca são elas. O fato de eu também fazer parte desse jardim me faz um ser híbrido, tal como são também os centauros. Digo isso com base em Stuart Hall (1997), que explica que o sujeito pós-moderno bebe das diferentes culturas para construir sua identidade, em diferentes momentos e formas.

Com esse brevíssimo contexto, delineei alguns pontos importantes nesse estudo, na sequência apresento aqueles que me acompanharam na jornada da investigação, o modo como o trajeto foi sendo construído e os resultados, ou melhor dizendo, os portos de fala a que o estudo chegou.

¹ Os centauros, termo utilizado metaforicamente, neste texto, são seres de natureza mitológica que atravessam os tempos e permeiam os espaços de produção de conhecimento. São seres que se cobrem e se desnudam de camadas criadas, forjadas, algumas, outras nem tanto, se repetem, se repelem, se aproximam, inventam, descobrem, reproduzem, significados, narrativas e representações.

2 SOBRE AQUELES QUE ME ACOMPANHAM NESSA CAMINHADA E OS MODOS DO CAMINHAR

Anne Bogart (2011), diretora teatral americana e professora da Universidade de Columbia nos Estados Unidos, ajudou-me a pensar como é importante evocar a metáfora para pensar as grandes questões humanas ou determinadas situações de profunda complexidade, pois,

[...] não se pode olhar diretamente as grandes questões humanas assim como não se pode olhar diretamente para o sol. Para encarar o sol, é preciso olhar ligeiramente do lado dele. Entre o sol e o ponto que você está olhando fica a percepção do sol. Na arte e no teatro usamos a metáfora como “essa coisa ao lado”. Através da metáfora, vemos a verdade de nossa condição. A palavra metáfora vem do grego, *meta* (acima, além) e *pherein* (conduzir, levar). Metáfora é aquilo que é levado além da literalidade da vida. Arte é metáfora e metáfora é transformação (Bogart, 2011, p. 62).

Ao olhar os centauros nos jardins (espaços da escola), os vejo assim como em uma tela. Na escola, ao longe enquanto preparo um café, escuto enunciados e narrativas produzidas da obra cinematográfica. Ligo-me direto à escuta quando estou ali. Suas falas empoderadas, recheadas de significados, reproduzem o teor do artefato cultural que por sua vez podemos compreender como qualquer objeto que possui um conjunto de significados construídos sobre si. Ao associarmos o objeto aos seus significados estamos colocando-os na relação com um artefato cultural (Du Gay, 1997). O cinema produzido por *Hollywood*, nesse sentido, é entendido como um artefato cultural que possui sentido tido como universal (entre os centauros), além de historicamente ter se tornado popular e comercial ao redor do globo. Assim, quando falamos na indústria hollywoodiana, o significado construído sobre ele logo emana, diretamente presente, interagindo no cotidiano dos centauros, com a arte teatral e com o mundo.

Tal foco poderá fazer emergir a compreensão sobre possíveis forjamentos identitários, pois, conforme Fabris (2004), ao situar o cinema como mídia, caracterizando-o como artefato cultural, se poderá entender a produção de significados e o modo como interpelam a constituição dos sujeitos, que, por sua vez, ao criarem certas ‘realidades’, instituem ‘verdades’, marcam posições, bem como ‘falam’ e constituem essa ‘revolução cultural’ anunciada por Hall (Fabris, 2004, p. 258-259).

Importa, dizer, também, que dentro do aparato teórico que foi sendo construído ao longo dessa pesquisa, no percurso do mestrado, me foi possível identificar a construção da identidade desses centauros urbanos, habitantes desse mundo volátil em transformação, frente ao consumo da indústria cinematográfica hollywoodiana, de suas narrativas, de suas “verdades” e de suas representações. Em síntese, o que investiguei foram as representações das obras fílmicas de *Hollywood* (filmes e séries) e sua implicação estético/teatral, e sobretudo na construção da identidade de um grupo de alunos e alunas (centauros urbanos), da educação básica.

Ao considerar a experiência como algo constitutivo, atravessador e arrebatador, reitero meu objetivo com esse estudo, qual seja o de investigar como são forjados os centauros urbanos, a partir das culturas que os atravessam construindo suas identidades. Por experiência entendo tal como menciona Larrosa (2001), o qual aponta que “[...] a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (2001, p. 21).

Isso posto, centro-me em minhas experiências como pesquisador e como arte-educador de escola pública para mover-me no fazer investigativo, isto é, parto das provocações de meus alunos em sala de aula, bem como seus comportamentos e narrativas interpelados pelo cinema, para também me mover nesta pesquisa. Eis o atravessamento central que os movia, e que, por consequência passou a mover-me, também. Eis os artefatos culturais no olho do furacão: o cinema interpelado pelo teatro! Todos aqueles discursos, comportamentos, atitudes e narrativas “midiáticas” que eu tinha observado ao longo das minhas aulas, eram tangenciados e articulados pelo impacto direto que o consumo da indústria fílmica e do conteúdo de mídia por eles absorvido, reverberava enquanto produto artístico com poderoso impacto constitutivo.

Recorro novamente a Fabris, destacando a relevância que concede às pesquisas como essa. Para a autora:

[...]ao produzir histórias fílmicas sobre jovens que frequentam as escolas, Hollywood vai narrando estes estudantes e, para isso, usa de sua magia cinematográfica, além de apresentar em suas histórias uma linguagem própria de adolescente, com um apelo através da música, das roupas, dos desejos, dos sonhos e das ilusões. Com essas representações de estudantes adolescentes, os filmes de Hollywood produzem significados sobre o que é ser adolescente, e mais, o que é ser um estudante adolescente (Fabris, 2004, p. 262).

Nesse sentido, problematizando as representações do sujeito jovem e estudante, por meio das escolhas que fazem de produtos artísticos (filmes e séries) e que por sua vez reverbera e impacta em sua produção teatral, se poderá entender o modo como o cinema dos EUA produz seu endereçamento (Ellsworth, 2001) na constituição de identidades, sobretudo, em locais do globo em que seu consumo vem sendo expressivo, caso da Europa e da América Latina, algo como se fossem subúrbios de *Hollywood* (Canclini, 1995).

Considerando o foco desta pesquisa, sob as lentes dos Estudos Culturais, foi possível mapear algumas das identidades juvenis engendradas pelo cinema norte americano. Assim, me inclinei num diálogo fértil com os mentores que me orientaram em meio ao jardim, e descobri que eles são diversos em suas envergaduras teóricas bem como em seus campos de atuação. Autores da educação, da filosofia, da sociologia, das artes, entre outros, compõem o espectro da fundamentação teórica de minhas análises. Logo percebo que os Estudos Culturais, numa perspectiva educacional, abrem um leque de possibilidades para compreendermos os sujeitos atravessados pelo fenômeno educativo, ou seja,

ele permite que eu transite por 24 diversas áreas do conhecimento para buscar em cada uma delas o que me é útil para produzir saberes acerca da escola e do fenômeno social e identitário que ela reverbera no tempo e no espaço. Tal como nos explicam Costa, Silveira e Sommer (2003) “os Estudos Culturais não constituem um conjunto articulado de ideias e pensamento” (p. 39-40). Eles são e sempre foram um conjunto de formações instáveis e descentradas. “Há tantos itinerários de pesquisa e tão diferentes posições teóricas que eles poderiam ser descritos como um tumulto teórico” (p. 40).

Assim, os Estudos Culturais disseminaram-se nas artes, nas humanidades, nas ciências sociais e inclusive nas ciências naturais e na tecnologia. Eles prosseguem ancorados nos mais variados campos, e têm se apropriado de teorias e metodologias da antropologia, psicologia, linguística, teoria da arte, crítica literária, filosofia, ciência política, musicologia, para construir conhecimento. As pesquisas, desse campo teórico, utilizam-se da etnografia, da análise textual e do discurso, da psicanálise e de tantos outros caminhos investigativos que são inventados para poder compor seus objetos de estudo e corresponder a seus propósitos (Costa *et al.*, 2003). Considerando tais apontamentos, por vezes, sinto-me em um labirinto, repleto de camadas nas mais diversas áreas, pensando os sujeitos, as sociedades, as identidades, as culturas. Tal aporte norteou minhas trajetórias pelos jardins dos centauros, me conduzindo na construção de reflexões acerca da observância desses seres mitológicos pós-modernos, na aventura pelo jardim.

Ao longo do segundo semestre de 2018 e do primeiro semestre de 2019, quinzenalmente, me reuni com um grupo de aproximadamente dez estudantes, todos oriundos de diversas escolas públicas da educação básica da cidade de Osório (RS), no litoral norte gaúcho. São centauros de instituições municipais, estaduais e federais que em sua maioria cursam as etapas finais tanto do ensino fundamental como do médio. Contudo há um fator em comum entre todos eles: todos são membros do grupo de Teatro da Assessoria de Cultura e Juventude do município de Osório. O local dos nossos encontros foi exatamente o espaço onde eles ensaiam seus espetáculos e criam outros novos, em suma, um espaço artístico onde os processos de criação florescem no fluxo dos centauros urbanos.

Para que informações e dados pudessem ser transformados em registros científicos me utilizei de processos metodológicos, tais como: aplicação de questionários, entrevistas, exibição de filmes, espetáculos de teatro, além de conversas informais que dentro da atmosfera do encontro operava sobre os assuntos: cinema, arte/teatro, juventudes, escola, identidades. Nessa perspectiva, fui procurando abordar as questões e as indagações que eu carregava comigo enquanto pesquisador, a fim de tentar encontrar itinerários possíveis para transitar entre o jardim e os próprios centauros, na possibilidade imperativa de produzir saberes em relação à constituição das identidades dos jovens frente ao consumo cinematográfico.

Podemos compreender representação como uma entidade que está por outra entidade, isto é, uma coisa que está por outra coisa. O modo de ser da representação é o estar por. Isso significa que, quando há representação, há uma coisa, o representante, que está por outra coisa, o representado. Assim, pode-se ver a representação como uma relação entre o representante e o representado, relação em que a significação se torna singular.

Para isso, valho-me da voz de Stuart Hall, um dos principais teóricos dos Estudos Culturais com quem venho dialogando. Segundo Hall (1997), é por meio do uso que realizamos das coisas, o que falamos, pensamos e sentimos (como representamos) que damos significado. Ou seja, em parte damos significado às pessoas, objetos e eventos a partir da estrutura de interpretação que trazemos. E, em parte, atribuímos significado por meio da forma como as utilizamos, ou as integramos em nossas práticas de vida.

Essa é uma ótica que poderá estar atrelada à “virada cultural” nas ciências sociais e humanas. Muito além de existirem em si próprios, as pessoas, os objetos e eventos só tomam significado mediante uma representação mental que lhes atribui um determinado sentido social e cultural. Isso é uma forma, não apenas no plano do pensamento, mas como aponta o autor jamaicano (Hall, 1997), atua sobre o ajustamento das relações e sobre o próprio exercício social.

Considerando as análises, nomeei como “porto de fala” os temas centrais por servirem de ancoradouro/porto para uma série de falas dos centauros urbanos que se assemelham e/ou que convergem para um mesmo assunto. Trata-se de apontamentos, ora provocados por perguntas minhas, ora levantados por eles mesmos. Tendo em vista essa maneira de formatar a organização do aglomerado de dados, destaco três eixos temáticos, que abarcaram muitas das falas do grupo de estudantes e serviram como “portos de fala” dos centauros urbanos. São eles: *Representação*, *Inspiração Artística* e *Lazer e Entretenimento*.

3 ENCONTRO NO JARDIM: FALANDO SOBRE CINEMA, JUVENTUDES E IDENTIDADES

Adentro aos jardins dos centauros.

Partindo do entendimento de que as nossas identidades se metamorfoseiam, isto é, transformam-se de acordo com a relação com que somos representados pelos artefatos culturais, sendo esse processo contínuo e vivo, integrante da cultura que nos permeia, que nos atravessa, vale ressaltar o entendimento de Hall quando se refere à identidade como sendo “celebração móvel”.

O sujeito envolvido nesse processo identitário, sendo representado pelos discursos e signos que compõem o tecido social, vive essa “celebração móvel”, esse pulsar identitário

sob o qual ele está exposto nas estruturas que envolvem a cultura. Essa celebração, esse movimento identitário que aponta Hall, também pode ser entendido como uma fluidez da identidade, uma forma líquida em sua essência material de construir o processo identitário. O sociólogo e filósofo polonês Zygmunt Bauman aponta o seguinte:

Tornamo-nos conscientes de que o ‘pertencimento’ e a ‘identidade’ não têm a solidez de uma rocha. Não são garantidas para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis. E de que as decisões que o próprio indivíduo toma, o caminho que percorre, a maneira como age — a determinação de se manter firme a tudo isso — são fatores cruciais tanto para o ‘pertencimento quanto para a identidade’ (2005, p. 17).

Ao tomar o cinema como ponto de partida (e como o artefato cultural central) para as conversas com os centauros urbanos em nossos encontros, nomeei como “porto de fala”, a representatividade, pois é ela que surgiu com força e expressividade, no jardim dos centauros, durante nossos encontros.

Quem nunca se sentiu inspirado após um filme? Quem nunca usou de um filme ou de algum trecho seu, para criar, inventar, fazer alguma coisa? Pois bem, assim também procedem e sentem-se os centauros urbanos, para fazer arte, fazer teatro e serem no tempo/espaço.

Embarcando na inspiração artística como outro porto de fala, levantado pelos jovens no decorrer dessa pesquisa, a pesquisa mostrou o quão *Hollywood* tem inspirado os jovens em seus afazeres, interferindo de alguma forma em seus cotidianos. Logicamente que se trata de uma ação, que opera na subjetivação da juventude, à medida em que essas “inspirações”, passam pela ordem da influência, da sugestão de narrativas próprias e específicas, enfim, tecendo as pedagogias que o cinema americano reflete em suas obras e que impacta não apenas os jovens, mas todos os envolvidos no fenômeno cinematográfico.

Logo, esses centauros urbanos são atravessados pela arte teatral nas ações que lhe constituem como sujeitos e para tal buscam, seja para aprimorar seu repertório, seja para tomar ideias, para estudar uma história ou uma técnica, enfim, buscam no cinema (e tomamos como referência para este estudo o cinema estadunidense), suas inspirações artísticas, isto é, aquele insight², aquele sopro inspirador, difícil de descrever, mas que todo artista sabe o que é e identifica-o quando lhe tem. Para tanto, trago para esta discussão as perguntas, seguidas das falas dos centauros urbanos com relação a inspiração artística por meio do cinema, segue:

² Insight é um substantivo com origem no idioma inglês e que significa compreensão súbita de alguma coisa ou determinada situação. O insight também está relacionado com a capacidade de discernimento, pode ser descrito como uma espécie de epifania. Nos desenhos, o insight é representado com o desenho de uma lâmpada acesa em cima da cabeça do personagem, indicando um momento único de esclarecimento em que se fez luz.

PESQUISADOR: Tendo em vista de que tu fazes Teatro, você acredita que o cinema e/ou as obras audiovisuais ajudam você e seus colegas artistas na criação teatral? Se sim, conte um pouco como isso acontece.

ARTUR (nome fictício): Com certeza. A pesquisa de personagem é importantíssimo para construir a personalidade e não inventar do nada. Eu costumo assistir filmes que tenham personagens com alguma característica apresentada no roteiro, observo expressões, jeito de caminhar, voz. Assim vou juntando material, como um quebra cabeça, e vou adequando isso ao meu estilo de atuação.

NÁDIA (nome fictício): Sim, vendo personagem já feitos em filmes é possível se inspirar para a construção do seu próprio personagem. Ver várias referências e elencar coisas que gostaria de ter no seu personagem.

Tecendo uma reflexão acerca dessas falas, evidencio que para esses jovens, estudantes e artistas de teatro, o cinema lhes é muito caro, também como um instrumento de criação artística. No entanto, ao tomar o cinema como artefato cultural, pode-se perceber o modo como opera sobre os indivíduos. Isso posto, estabeleço um paralelo, entre o que é relevante para compreendermos os atravessamentos circundantes e o que é próprio do mundo das artes, do teatro, do trabalho do ator e do ato de compor artisticamente uma obra, mais especificamente.

Como os centauros urbanos apontam, o cinema e toda sua expressão fílmica contribuem significativamente para atores e atrizes de todo mundo. Se espelhar em outros colegas de profissão (atores de teatro e de cinema), e comungarem de possibilidades da interpretação dramática, preenche também a composição de repertório artístico e possibilita a criação de matéria para cena. Isso é próprio e legítimo do fazer artístico.

As práticas de subjetivação aparecem, também, quando atores e atrizes se inspiram em filmes e séries, pois se as narrativas e os enredos das obras midiáticas propõem modos de agir, formas de comportamento, entre outros, então estão de alguma maneira tecendo uma identidade a quem o aprecia, construindo padrões e formas específicas de existência.

Se um ator brasileiro estuda um ator norte americano, por exemplo, e para isso faz uma análise muito precisa da maneira de agir, de caminhar, de falar, de ser e pertencer no tempo/espaço desse artista estadunidense, então ele se apropriará de uma identidade e de uma cultura que não é propriamente sua. Então, fará que o processo criativo em teatro, seja atravessado pela subjetivação, induzida pelo filme dos EUA, que por sua vez, passou pelo processo de investigação para criar seu personagem, e quiçá também fora subjetivado por outras narrativas e pedagogias de outros tempos e espaços.

Talvez seja nessa perspectiva que nos apontou Stuart Hall (1997), ao dizer que os sujeitos pós-modernos são sujeitos híbridos, bebendo de diferentes culturas em diferentes momentos. Essas múltiplas “inspirações artísticas” tecem um emaranhado de teias culturais, em que os sujeitos se colocam a fim de buscar metodologias para criarem seus artefatos, seja artístico ou não.

Com o intuito de identificar como se dá a relação entre os centauros urbanos e a Arte Cinematográfica, lancei algumas questões, que, de acordo com os próprios centauros, deram origem ao porto de fala: *Lazer e Entretenimento*.

PESQUISADOR: Qual tua relação com o cinema?

KAUÊ (nome fictício): Eu particularmente tenho uma relação com muitos gêneros de filmes, o que faz da minha relação com o cinema uma coisa bem ampla e diversificada.

BETINA (nome fictício): Uso como entretenimento nas horas vagas e também como estudo para a atuação. Tenho um bom contato, pelo menos uma vez por semana em casa, cinema não costumo frequentar.

JOICE (nome fictício): Gosto de assistir filmes nos horários livres e gostaria de participar, no futuro, de produções audiovisuais como filmes e séries.

As falas dos centauros urbanos nos dão, de certa maneira, a dimensão de como jovens e a arte cinematográfica se relacionam e como isso vem acontecendo. Ao analisar o emaranhado de falas em resposta à questão apresentada, identifiquei alguns alinhamentos com: consumismo, cinema como um lazer e como um entretenimento, na vida daqueles jovens.

É curioso observar que, para aqueles centauros urbanos ao terem um espaço de tempo “livre” e ao considerar esse momento como um período destinado ao lazer, ao seu entretenimento, eles elegem o cinema como parte constituinte desse momento, em outras palavras, a sétima arte é para os jovens algo que os ajuda a romper suas obrigações de produção, a fim de estarem entretido com o conteúdo midiático do cinema, que por sua vez os subjetiva. Valho-me da voz de do sociólogo francês, pioneiro nos estudos do lazer e de formação, o professor Joffre Dumazedier:

O cinema impôs heróis, temas e modas que determinaram profundas transformações no comportamento e nas atitudes com relação aos lazers diários e da vida cotidiana da juventude no mundo inteiro. As grandes obras cinematográficas deram nascimento a um novo estilo que por sua vez, exerceu influência sobre outros tipos de arte (2008, p. 70).

Sob esse prisma, reflete o impacto significativo que o cinema exerce sobre a juventude, ditando maneiras e formas de ser, existir e pertencer, o que por sua vez reverbera profunda e diretamente em seus processos de criações artísticas, nesse caso as do campo do teatro. Esse mapeamento, traz um levantamento, a partir das análises constituídas nesta pesquisa, das identidades de um grupo de jovens estudantes da educação básica, que permitiram minha entrada em seu jardim e teceram comigo, um caminho investigativo que me levou a uma análise mais profunda de como o cinema norte americano, por meio de *Hollywood*, vem impactando seus processos identitários e artísticos.

4 CONSIDERAÇÕES AO FINAL DO TRAJETO

Considerando as falas dos centauros urbanos convidados a participar desta expedição científica, muito de minhas compreensões foram aprofundadas a partir das lentes dos Estudos Culturais, sobretudo, no que tange à construção identitária que se revelou

como fato operante na subjetivação daqueles jovens. Nesse sentido, ao consumirem o cinema hollywoodiano se apropriam de seus discursos e são subjetivados, impactando em suas formas de ver, ser e estar no mundo. Os centauros urbanos passam, assim, a assumir referências de uma cultura que não lhes é propriamente sua, mas que passa a ser ao tomarem para si. Tal como Stuart Hall (1997) nos aponta em relação aos sujeitos e as várias culturas que, em diferentes momentos, constroem identidades.

Talvez seja esse o lugar onde o jardim se tornará a alvorada dos processos de escolarização: um jardim artistado, onde as influências da cultura são matérias e artefatos que atravessam os sujeitos, sobretudo as juventudes. As pedagogias operantes nos artefatos da cultura, fazem com que os centauros, ressignifiquem seus processos identitários, ao seu tempo e espaço, num artistamento possível de suas práticas, bem como a todos que se cruzam nessa relação. Desse modo, será fundamental que todos os envolvidos no ato educativo estejam dispostos à mudança, ao novo, à surpresa, aos “descaminhos”, como forma de metamorfosear a prática pedagógica, pô-la em tensão, em suspensão, quebrando o automatismo da ação e permitindo que novas rotas para a produção do conhecimento na escola venham a “borboletar” (Lemos, 2017) os processos educacionais.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Entrevistas a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BOGART, Anne. **A preparação do diretor**. São Paulo: WMF, 2011.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Campinas: Leituras SME, 2001.

CANCLINI, Néstor. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995.

DU GAY, Paul de *et al.* **Doing Cultural Studies**. The story of the Sony Walkman. Londres: Sage, 1997.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modo de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FABRIS, Eli Henn. Hollywood e a produção de sentidos sobre o estudante. *In*: HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

LEAL, Henrique Silveira. Os centauros urbanos e seus trânsitos entre cinema, juventudes e identidades. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE/UEG, 2019. 100 f. Disponível em: <https://proppg.uergs.edu.br/mestrados-e-doutorados/ppged/dissertacoes-e-produutos>. Acesso em: 20 out. 2023.

LEMOS, Sandra Monteiro. Sobre formação de professores e algumas possibilidades para “borboletar”. *In*: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO, 7, 2017, Canoas.

CAPÍTULO 7

A PESQUISA PÓS-ESTRUTURALISTA EM EDUCAÇÃO: O ZIGUEZAGUEAR ENTRE LEITURAS, EXPERIÊNCIAS E NARRATIVAS DO PROFESSOR DO CAMPO

Carlos Marcelo Cavalheiro Félix

Sandra Monteiro Lemos

Mariana de Andrade Doninelli (in memoriam)

1 PALAVRAS DE ABERTURA

O estudo apresenta um recorte da dissertação intitulada *Leituras, experiências e narrativas: fios que tecem o professor do campo* (Doninelli, 2021). Ressalta-se a relevância da temática que se constitui em um olhar potente para as práticas docentes na Educação do Campo.

A pesquisadora Mariana de Andrade Doninelli¹, autora do referido estudo, objetivou um olhar para as leituras, experiências e narrativas que os professores da Educação do Campus Litoral Norte da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), licenciandos e egressos constituíram enquanto relatos de suas memórias acadêmicas e na prática docente, com base nas suas experiências.

Cabe destacar que, ensejando a reverberação do que foi produzido e documentado pela pesquisadora em sua dissertação, o autor 1 (colaborador) e a autora 2 (orientadora do estudo), buscaram realizar a leitura e os ajustes finais desta, para que em sessão solene², promovida pelo Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs), fosse apresentada à banca constituída para a avaliação final e, assim, a pesquisadora pudesse receber, ainda que póstumo, o título de mestra em Educação.

Partindo de suas referências acadêmicas anteriores, enquanto discente e docente, Doninelli (2021) buscou reverberar nos estudos do mestrado profissional em Educação as percepções e memórias que possibilitaram narrativas sobre o tema leitura e experiência. Com viés teórico sustentado por Foucault (2013), Larrosa (2002), Lispector (2014) e Arroyo (2007), buscou esmiuçar o conceito de subjetivação convidando os participantes da pesquisa à tessitura de fios que atravessassem as suas memórias produzindo, assim, narrativas sobre suas trajetórias enquanto docentes da Educação do Campo.

No entendimento da autora, a leitura poderá se perpetuar como experiência carregada de significados. Nesse sentido, o leitor com base em suas memórias de leituras, seja enquanto discente e/ou docente, poderá interpretar e rememorar suas práticas construindo narrativas que se deixem transbordar em significados e significações. Dos questionamentos que nortearam a pesquisa, a autora buscou o entendimento daquilo que são as narrativas de leituras dos professores do campo e quais associações podem se constituir dessa experiência. Ainda se propondo a pensar de que forma essas leituras estão relacionadas à docência de cada professor e como isso se daria enquanto subjetivação.

¹ A pesquisa produto da escrita da dissertação que apresentamos neste artigo foi realizada pela pesquisadora Mariana de Andrade Doninelli, vitimada pelo Sars Cov2 — Covid-19, que nos deixou dias antes de sua apresentação final para o recebimento do título de mestra em Educação, pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs).

² Sob a presidência da Prof.^a Dr.^a Sandra Monteiro Lemos, no dia 16 de julho de 2021, ocorreu a sessão solene da banca de defesa de Dissertação, no PPGEd/Uergs. Integraram a banca examinadora a Prof.^a Dr.^a Maria Cristina Schefer (PPGED-MP/Uergs), Prof.^a Dr.^a Cláudia Glavam Duarte (UFRGS-CLN) e a Prof.^a Dr.^a Rosa Maria Hessel (PPGEdu/UFRGS). A sessão contou, igualmente, com a participação do Prof. Me. Carlos Marcelo Cavalheiro Félix (PPGED/Uergs), que colaborou com a revisão final do estudo e a apresentação.

Como o intuito de homenagear a qualificada produção de Doninelli (*in memoriam*), além de fazer reverberar suas reflexões e achados, o presente artigo foi organizado em três seções. Em um primeiro momento apresenta o processo metodológico utilizado para a coleta de dados, análises e achados da pesquisa. A seguir, discorre sobre o eixo norteador da dissertação. Por fim, apresenta os achados da pesquisa entendendo a necessidade de fazer conhecer a produção acadêmica em questão.

Todavia, este artigo se constitui em uma retomada do estudo. Trata-se de um segundo momento, em que o autor 1 e a autora 2, materializam o desejo de fazer prosperar o estudo de Mariana de Andrade Doninelli. Desse modo, entende-se fazer valer o desejo expresso por Doninelli (2021) para a qual a leitura poderá criar memórias e experiências significativas para aquele que se abre à possibilidade de tecer fios que atravessam a sua própria história, sendo esse, então, o principal motivo para essa escrita.

2 SOBRE O PROCESSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Sendo o projeto de pesquisa, devidamente, apresentado e aprovado pelos Comitês de Ética da Uergs e UFRGS, Mariana de Andrade Doninelli pode dar continuidade aos seus estudos acadêmicos ensejando a escrita da dissertação. Conforme o seu entendimento todo o processo metodológico percorreu caminhos de investigação que produzissem experiências para além do método (Doninelli, 2021). Sua intenção era um convite para “que a pesquisa assuma a potência de se constituir em uma leitura-experiência a quem vier visitá-la” (Doninelli, 2021, p. 59). Nesse sentido, a pesquisa pós-estruturalista intenta um estudo aberto, cheio de possibilidades e de descobertas, que promova uma trajetória não engessada.

Em sua concepção, diz Doninelli (2021) que a pesquisa pós-estruturalista transita no abraço às diferenças. Isso significa que a pesquisadora entende que poderá trilhar caminhos já trilhados e descobrir novas possibilidades chegando a inventar seus próprios caminhos. Segundo ela, a pesquisa pós-estruturalista,

Pode ziguezaguear entre novos, velhos e outros caminhos, fazendo experimentações, criando novas possibilidades de pesquisa, cruzando as fronteiras do já feito/dito/pensado em educação. Nessa perspectiva, supera os ideais de verdade, as ideias totalizadoras, a visão de unidade e de essência (Doninelli, 2021, p. 59-60).

Para Doninelli (2021), o caminho pós-estruturalista não se firma em um único propósito, mas se abre à diversidade de percepções. O que a autora propõe são caminhos que levem à produção de sentidos que possam ser permanentemente problematizados em sua constituição, “sem perder de vista que pesquisadores também são atravessados, em seus discursos, pelos saberes, pelos poderes e pela dimensão ética que, em articulação, os (con)formam” (Doninelli, 2021, p. 60).

Com base em Meyer e Paraíso (2014), Doninelli (2021) argumenta que a pesquisa pós-crítica perpassa o ziguezaguear das possibilidades. Nesse sentido, sua pesquisa reverbera na intenção de um estudo aberto e cheio de novas conexões, de modo a tornar possível a produção de novos conceitos e perspectivas sobre uma mesma leitura.

No entanto, a Doninelli (2021), faz uma ressalva:

A flexibilização que se vê nas pesquisas pós-críticas em educação, em relação a outras perspectivas epistemológicas que tinham as questões teóricas e metodológicas como algo rígido e prescritivo, não compreende que tal abertura implique em descompromisso e falta de rigor na pesquisa (Doninelli, 2021, p. 61).

A mesma autora percebe que a flexibilização da pesquisa pós-crítica na educação não anula em hipótese alguma o rigor epistemológico. O que se pode pretender a partir do modelo de pesquisa pós-crítica é que se mantenha as leituras abertas e dinâmicas utilizando-se de metodologias compromissadas com o rigor da pesquisa empírica.

O estudo desenvolvido por Doninelli (2021) foi classificado como interpretativo-descriptivo, considerando a participação dos sujeitos da pesquisa na entrevista estruturada. Ao investigar o processo de constituição do professor do campo a partir de suas experiências de leitura, a pesquisadora passa a descrevê-lo. Nesse sentido, a autora chama a atenção para o quanto tais análises estariam imbricadas no seu próprio modo de ver, ao se utilizar das teorizações foucaultianas e do autor Jorge Larrosa (2002). Após, a transcrição das falas, Doninelli (2021) descreve as narrativas dos professores do campo, classificando-as em leitura-experiência. De natureza básica aplicável, a pesquisa ancorou-se na “bricolagem teórico-metodológica, conjugando elementos das pesquisas bibliográficas, da pesquisa de campo participante, além de utilizar-se da caixa de ferramentas foucaultiana” (Doninelli, 2021, p. 62). Assim, se mantendo aberta à outras metodologias investigativas configuradas, Doninelli caracterizou seu modo de pesquisar como sendo “de caráter multirreferencial”, ou seja, com possibilidade para o uso de variadas teorias e procedimentos.

2.1 O lugar da pesquisa e seus participantes

O *locus* do estudo se deu no próprio ambiente de trabalho profissional da pesquisadora. Foi escolhido como lugar da coleta de dados o Campus Litoral Norte da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)³, tendo o curso de licenciatura em Educação do Campo como foco da pesquisa.

Os participantes da pesquisa se constituíram de licenciandos e egressos do curso de licenciatura em Educação do Campo. A intenção da pesquisadora, em primeiro momento, seria entrevistar 10 participantes entre licenciandos e egressos. Por ocasião do distanciamento dos alunos do campus, em razão da pandemia de Covid-19, foi difícil reunir os 10 participantes para realizar as entrevistas.

³ O Campus Litoral Norte da UFRGS se tornou a instituição co-participante, tendo seu dirigente máximo assinado o Termo de Instituição Co Participante do estudo.

Após várias tentativas, por meio de mensagens enviadas por e-mail, telefonemas e mensagens por *WhatsApp*, obteve cinco retornos com o aceite para participação. O aceite foi devidamente documentado⁴ por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) conforme exigência dos Comitês de Ética da Uergs e da UFRGS.

É importante destacar os três pilares do estudo: “a caixa de ferramentas foucaultiana, a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo participante” (Doninelli, 2021, p. 67). Assim, conforme o entendimento da autora, o lugar da sua pesquisa se configurou em um espaço de interações entre os participantes e a pesquisadora, compreendendo um “jogo cooperativo de relações preexistentes, próprio de pessoas que transitam em um mesmo espaço e que, mais do que isso, fazem parte de uma mesma comunidade” (p. 67).

2.2 Dos procedimentos da pesquisa

Conforme as normas estabelecidas pelos Comitês de Ética da Uergs e da UFRGS, a pesquisadora manteve o anonimato da identidade dos cinco participantes (licenciandos e egressos) da pesquisa. Para a escrita da dissertação, foram utilizados nomes fictícios: Ema, Julia, Luiza, Isabela e Gustavo.

Junto aos procedimentos para a coleta dos dados a pesquisadora, constantemente, retomava sua problematização inicial para a pesquisa: Como os professores do campo narram suas leituras e que associações podem ser estabelecidas com a experiência? Como relacionam suas memórias de leitura, à docência e a si mesmos? De que forma as suas subjetividades docentes podem ser pensadas a partir dessas relações? Que produto educacional é possível propor, enquanto processo formativo concreto, a partir dessas subjetividades? (Doninelli, 2021).

Em virtude da necessidade do distanciamento entre as pessoas, por conta da pandemia de Covid-19, a opção foi fazer entrevistas de forma remota, via *Google Meet* e outra plataforma similar, que estivesse em comum acordo com o entrevistado. O convite para participar da pesquisa foi realizado por e-mail para todos os alunos licenciandos e egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo. No processo posterior aos aceites, as entrevistas foram gravadas em vídeo e áudio para que a seguir fosse realizada a transcrição e a análise (Doninelli, 2021). Confirmados os cinco participantes — licenciandos e egressos do curso de licenciatura em Educação do Campo — marcou-se as datas para as entrevistas.

Para o desenvolvimento das entrevistas, a pesquisadora conduziu as conversas buscando entender quais as práticas de leitura estavam presentes nas histórias acadêmicas e de vida dos participantes. Nesse sentido, organizou alguns pontos referenciais que conduziram o diálogo (Doninelli, 2021). Em hora marcada, de acordo com as combinações,

⁴ Ressalta-se o cuidado com o teor ético de todo o estudo, sempre alinhado com os Comitês Éticos (Uergs e UFRGS) que aprovaram a continuidade da pesquisa de campo tendo em vista a realização da pesquisa com seres humanos.

cada participante narrou sua experiência com leituras, tanto no âmbito acadêmico, quanto profissional.

3 DA DISCUSSÃO E DOS ACHADOS

À medida que a pesquisadora foi se aprofundando em sua temática investigativa, percebeu a carência de estudos que focalizassem as “experiências” provocadas pela leitura e os seus respectivos efeitos na constituição docente. Durante o percurso, a pesquisadora se propôs a desenvolver um estudo sob novo enfoque: buscou tecer análises sobre as potentes narrativas de licenciandos e egressos do curso de licenciatura em Educação do Campo, do Campus Norte da UFRGS. A intenção se reportou ao que denominou de “leituras-experiências”, reconhecendo, desse modo, as narrativas dos professores do campo (Doninelli, 2021).

A partir dos dados coletados e das análises realizadas, a pesquisadora destacou a relevância da escuta atenta daquele que narra a sua história de vida. Nesse sentido refletiu sobre a percepção das particularidades e das potências das leituras constituídas, que tiveram como fio condutor, desde autores infantis até os mais renomados da literatura acadêmica, tornando-se, assim, parte da constituição do ser de cada pessoa, tornando-a sujeito de sua própria existência (Doninelli, 2021).

Sob o viés pós-estruturalista as narrativas dos professores do campo foram entendidas sem neutralidade e atravessadas por variáveis que as constituíram. Nesse sentido, a pesquisadora se colocou na mesma perspectiva, concluindo que toda a sua trajetória acadêmica, profissional e de vida se entrelaçam com esse dinamismo aberto e inacabado de leitura, experiências e narrativas. O entendimento sobre a não neutralidade quanto aos aspectos da pesquisa, ratificou o comprometimento da pesquisadora com as exigências empíricas, de modo a respaldarem a credibilidade da ciência. A tessitura de uma escrita de dissertação, como tradução de uma pesquisa científica, exigirá sempre a seriedade e o compromisso acadêmico.

Nesse sentido, entende-se que propostas investigativas e percursos são atravessados por leituras, experiências e narrativas, significando o conceito de subjetivação (Lispector, 2014; Foucault, 2013; Larrosa, 2002).

Desse modo, Doninelli pautou o seu estudo na:

[...] arte de “fabular”, ou seja, narrar, contar histórias, reinterpretá-las, enchendo-se de significações plurais me permito abrir espaço para o pensar inacabado, que está sempre em movimento e em constante metamorfose. As narrativas dos egressos sinalizam para esse constante movimento de tempo-espaço, que (re)vive histórias, fatos atemporais que se tornam marcas permanentes em suas trajetórias de vida e enquanto docentes. As tessituras processadas a partir das análises desse estudo descrevem as leituras de experiências que atravessam tais existências (Doninelli, 2021, p. 233).

Dizendo de outro modo, com base em Arroyo (2007) se pode entender a escrita da dissertação como tessitura de narrativas dos professores da Educação do campo que apresentam cada uma das subjetivações por meio de sua “leitura-experiência”. Pois, como nos apresenta Doninelli (2021) em seu estudo, os sujeitos da pesquisa contam as suas histórias carregadas de significações que não se perdem no tempo, mas se atualizam em cada momento em que são revividas.

3.1 Os achados da pesquisa

No ambiente das análises a pesquisadora entende que, “[...] Cada leitor tem a sua trajetória, a sua própria forma de assinar os textos, as leituras que lhe foram mais marcantes e que atravessaram a sua constituição”. (Doninelli, 2021, p. 126). Disso, discorreu sobre as subjetividades que demarcaram a escrita da dissertação, persistindo no entendimento de que os enunciados ali constituídos são tessituras de fios de experiências que enaltecem a vida daquele que faz a narrativa. Dessa percepção denotam os achados, a seguir: a) o sujeito, quando narra, carrega essa narrativa de elementos como, julgamentos, posicionamentos, sentimentos, apresentando a sua perspectiva pessoal acerca do que conta;

[...] Mas quando eu li esse texto, [...] que é um artigo de um livro, [...] é um texto dele, mudou pra mim, assim [fazendo referência ao capítulo 1 do livro “Tremores”, que é também um artigo de Larrosa, intitulado “Notas sobre a experiência e o saber da experiência]. Foi um divisor, foi quando eu determinei basicamente a minha pesquisa do TCC e agora para o mestrado. (EMA)

O Paulo Freire, eu o entendo pra vida, não só para a educação, né, mas pra vida que, no acontecer, tu dialoga com quem tá do teu lado, que é a tua família, um colega. [...] Sei lá, eu me identifiquei mais com Paulo Freire. (JULIA)

b) a dimensão narrativa estabelece relações com diferentes aspectos da vida, como estudo e docência, emitindo opiniões, crenças e sensações de um leitor-professor;

[...] [Já] na graduação, eu percebi ali, logo de cara — uma das primeiras frases que eu escutei e que eu não esqueci, foi da professora [nome], que ela disse assim: “O nosso curso vai exigir muita leitura e muito estudo”. — e ali, de cara, eles passaram uma lista de livros que era das ementas, que eu nem sabia de que se tratava. Eu achava que tinha que ler tudo aquilo ali e aí eu comecei, que nem louca, a ler aqueles livros. (EMA)

[...] A “Pedagogia da Autonomia”... Eu vou dizer que me deu uma... Me deu, tipo, assim, sabe, um estado que, oh, tem outra possibilidade, tem né [...] esse negócio [...] de tu te entender enquanto sujeito social que tem um porquê de estar ali, principalmente dentro de uma universidade pública [...] vem natural querer entrar na luta da educação como um todo e principalmente da Educação do Campo. (JULIA)

c) a narrativa dos egressos se apresenta dentro de uma sequência temporal tecida sob as lentes das subjetividades singulares de cada um;

[...] O que eu me lembro da minha trajetória de leitura, [...] nos primeiros anos de escola, eu lembro de ler bastante livros, livros infantis [...]. Gostava muito de livros que tinham mais figuras de bichinhos, de coisas assim, então normalmente eu pegava sempre o mesmo livro, várias vezes, pra reler histórias em função das imagens. Entre o ensino fundamental e o ensino médio, [...] a minha leitura foi

diminuindo, foi diminuindo, foi diminuindo e, quando eu entrei na graduação, eu tive dificuldade na função de textos... (ISABELA)

Eu saí cedo de casa. Eu comecei a trabalhar com 7 anos, cedo, pra me sustentar. E aí eu tive que estudar à noite, e eu morava com a minha avó. A minha vó não deixava eu estudar de noite porque tinha que apagar a luz porque saia caro. Eu acendia uma vela [...] pra eu fazer [as tarefas de estudo] [...]. (GUSTAVO)

d) a compreensão dos egressos enquanto ser social e de direitos consolidada a partir das experiências de leitura desde a infância, perpassando a vida acadêmica;

[...] O Paulo Freire, eu entendo ele pra vida, não só para a educação, mas pra vida [...]” (JULIA).

E daí, a gente entende que isso não é [moda], é pra vida toda, né. Então, o quanto da importância de um professor, o quanto ele marca na tua vida também, e o quanto ele vai nortear, de repente, algumas coisas, né, ou por tu ter antipatia por ele, ou por tu ter afinidade com ele, então isso também. (LUIZA)

Esse processo todo me deu essa consciência, mas ainda me considero alguém engatinhando na leitura e entendo que precisaria ler muito mais, muito mais mesmo, pra que eu possa chegar em um nível de [dizer] assim: “Sou uma leitora, leio o necessário pra me manter atualizada, dentro daquilo que eu tô fazendo.” (ISABELA)

[...] Não atuo como educador na área formal, mas eu sou um educador social, eu atuo nos movimentos sociais.

[...] Hoje eu leio muito sobre cooperativismo, sobre associativismo, sobre formas de organização, políticas públicas. (GUSTAVO)

e) a escrita, na relação com a (re)leitura, permite um permanente exercício de si que edifica o sujeito.

[...]Ele me auxiliou a tomar decisões, que eu precisava, ali, naquele momento, que era definir o meu tema e, até hoje, eu sigo com essa questão do tempo e da experiência, pra mim eles andam juntos. E eu acho que esse foi o que mais chamou a atenção. Claro, eu tenho algumas coisas do Foucault, alguns livros que eu li, algumas coisas de Deleuze, mas esse, assim, pra mim, tá no topo. (EMA)

[...] com o tempo que eu adquiri, com estudos, com leitura, a minha própria formação na Educação do Campo; [...] ela me deu uma bagagem. A interdisciplinaridade, conseguir conversar com várias coisas ao mesmo tempo, aquilo também me transformou como pessoa, como educador. (GUSTAVO)

4 PALAVRAS DE ENCERRAMENTO

Entendendo o espírito sempre animado e desbravador da pesquisadora Mariana de Andrade Doninelli, o autor 1 e a autora 2 percebem a necessidade de finalizar este breve recorte de estudo, da dissertação intitulada *Leituras, experiências e narrativas: fios que tecem o professor do campo* (Doninelli, 2021), com as palavras da própria autora.

[...] Por fim, estudar a leitura como possibilidade de experiência foi algo que me encantou [...] De minha parte, desejo a oportunidade de me colocar à escuta de muitos outros textos ainda. Gostaria, em especial, de ter a sorte de encontrar, em meu caminho, leituras-experiências que me transformem. Como último desejo de uma leitora, que é também escritora, espero ter tocado de alguma forma aqueles que aqui me lêem; espero tê-los modificado de alguma maneira. (Doninelli, 2021, p. 234)

Entendemos que a escrita dessa dissertação não se tornou a última “leitura-experiência” da Mariana de Andrade Doninelli. A autora nos deixa esse bonito estudo como legado, uma amostra do seu apreço e dedicação à educação e, em especial, à leitura, a qual praticava com muita paixão. Cada momento que retornamos aos seus escritos, nos deparamos com o vigor de sua incessante vontade de nos tocar com suas preciosas narrativas. Com a pesquisadora, por meio deste estudo, trilhamos nossos percursos, ou seja, ela nos faz um convite para, quem sabe, reviver nossas experiências leitoras.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.

DONINELLI, Mariana de Andrade. **Leituras, experiências e narrativas: fios que tecem o professor do campo**. 2021. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, Linha de Atuação — Inovação, Diversidade e Memória em Educação), Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Osório, 2021.

FOUCAULT, Michel. Conversa com Michel Foucault. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos VI: Repensar a Política**. Tradução de Ana Lúcia Paranhos Pessoa e organização de Manoel Barros da Motta. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013, p. 289-347.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LISPECTOR, Clarice. **O tempo**. Rio de Janeiro: Rocco, 2014.

CAPÍTULO 8

A LEITURA NA ERA DIGITAL: PERFIS DE LEITORES E O IMPACTO DAS TECNOLOGIAS E TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS

Mônica de Souza
Ana Paula Machado Teixeira
Veronice Camargo da Silva

1 INTRODUÇÃO

A leitura como uma das atividades mais antigas da humanidade, tem passado, ao longo dos anos, por diversas transformações e, mesmo com a era das tecnologias digitais, continua como uma ferramenta essencial para a aquisição de conhecimento e desenvolvimento pessoal e profissional. Essas transformações implicam na compreensão das tecnologias e da cultura digital que afetam a maneira como as pessoas leem, impactando na literatura, na educação e na comunicação em geral. Além disso, também envolve a compreensão de quem são os novos públicos que se envolvem com a leitura e como seus interesses e hábitos diferem das gerações anteriores. Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo compreender as novas formas de leitura e o perfil dos leitores do mundo contemporâneo. Para que esse intento fosse alcançado, realizou-se uma revisão bibliográfica. Além disso, a pesquisa teve, como base teórica, autores como Cope, Kalantzis e Pinheiro (2020), Street (2014) e Ribeiro (2016, 2021).

Quando falamos nas novas formas de leitura, referimo-nos às diferentes maneiras de como as pessoas estão lendo atualmente. Com a ascensão, por exemplo, de dispositivos eletrônicos como tablets e smartphones, a leitura digital se tornou comum. Além disso, as redes sociais e os blogs também afetaram a forma como as pessoas consomem as informações, muitas vezes, em formatos mais curtos e fragmentados.

No entanto, quando nos referimos às mudanças no perfil dos leitores, alertamos quanto à composição do público leitor que está em constante evolução. É importante entender o perfil desse novo leitor que pode incluir diferentes grupos etários, interesses diversos ou origens culturais variadas. Os novos leitores podem buscar diferentes tipos de conteúdo literário ou podem ter necessidades específicas de leitura.

Todas as mudanças nesse novo perfil leitor tendem a impactar na literatura e na educação, tendo em vista que apresentam implicações profundas à indústria literária e à educação. Esse movimento sugere que os autores adaptem seus estilos e formatos de escrita para atender às expectativas desse novo público leitor. As escolas e universidades também podem observar essas mudanças precisando e/ou ajustando suas práticas para incorporar a leitura digital e engajar os alunos de maneira mais eficaz.

A forma como as pessoas leem também afeta a comunicação e a disseminação de informações na sociedade com a propagação de *Fake News*, o que pode influenciar na maneira como as notícias são consumidas, interferindo na construção de identidades culturais.

Portanto, discutir as novas leituras e novos leitores do mundo contemporâneo envolve uma compreensão de como a leitura e os leitores mudaram com o tempo e como essas mudanças afetam a cultura, a educação e a comunicação na era atual.

2 ENTRE PRENSA E PIXELS: TRANSFORMAÇÕES NA LEITURA AO LONGO DA HISTÓRIA E O IMPACTO DA ERA DIGITAL

Ao longo da história, a forma como lemos e o que lemos mudou significativamente. O advento da imprensa de Gutenberg, no século XV, marcou um ponto de inflexão fundamental na evolução histórica das práticas de leitura. Anteriormente, a atividade de leitura era predominantemente restrita a uma elite composta por sacerdotes e membros da nobreza, em virtude da escassez e inacessibilidade dos manuscritos. A invenção da prensa de tipos móveis propiciou uma notável democratização do acesso à literatura, permitindo a produção mais eficiente e acessível de livros, com significativos desdobramentos sociais e culturais.

Ainda no século XX, a ascensão das tecnologias digitais representou outro marco na metamorfose das práticas de leitura. A proliferação de computadores e a disseminação da internet instigaram o advento da leitura digital. O panorama contemporâneo é caracterizado por uma profunda ubiquidade da leitura em formato digital, englobando obras literárias, periódicos, notícias e variadas formas de publicações, que podem ser consumidas com facilidade por meio de dispositivos portáteis, como *tablets*, *smartphones* e *e-readers*. Nessa direção, tenciona-se a ideia de se entender a leitura apenas como o domínio de uma habilidade específica no campo do sistema alfabético, uma vez que estudos apontam que é possível ir além da codificação e da decodificação e alcançar, assim, os letramentos (Street, 2014).

Street (2014, p. 61) salienta que “[...] o letramento é parte da prática ideológica e não se conformará aos grandes desígnios dos planejadores centrais, tanto quanto não se conformarão os membros das diferentes culturas identificadas dentro de um dado estado-nação”. Nesse delineamento, fica clara a necessidade de que a escola seja capaz de mergulhar nas representações letradas, ao contrário, estaria se posicionando apenas no campo de exploração da habilidade leitora. A revolução digital na leitura provocou desafios e oportunidades multifacetadas, afetando aspectos que vão desde a disseminação do conhecimento até a natureza da experiência de leitura em si.

Cope, Kalantzis, Pinheiro apontam que

[...] as mudanças em nossas comunicações em ambientes de aprendizagem são tão significativas que precisamos expandir o nosso quadro de referência, deslocando-nos, com isso, da ideia de “letramento” para “letramentos”. Isso porque, mais do que ler e escrever, atividades tradicionais relacionadas ao letramento da “letra”, também precisamos nos concentrar na criação de significados multimodais como uma estrutura ampliada para os letramentos no plural [...] (2020, p. 168).

Assim, não se pode negar que há muito tempo a “letra” não está mais dependente do papel tendo em vista a grande invasão tecnológica dos últimos tempos. Na atualidade, a palavra transita nos mais diferentes espaços, assume variados formatos e chega ao indivíduo muito antes do ingresso nas instituições formais de ensino.

A virtualização do texto tem alterado a maneira como as pessoas interagem com a informação escrita, impulsionando debates sobre a autenticidade e confiabilidade das fontes, bem como sobre a sustentabilidade do meio ambiente diante da crescente demanda por dispositivos eletrônicos. Além disso, a leitura digital trouxe consigo a capacidade de personalização e interatividade, redefinindo as dinâmicas da relação leitor-texto.

Ribeiro (2021, p. 25) reforça que

A história da leitura nos ajuda a visualizar as mudanças pelas quais ela passou, em termos de práticas e tecnologias, de forma a nos retirar do campo ingênuo que poderia nos fazer pensá-la como uma prática monolítica e estacionária ou com uma feição de estátua vista de um ângulo só.

Em suma, a história da leitura é um registro de mudanças profundas ao longo dos tempos, desde os primórdios da escrita até a era digital o que vem refletir sobre a interseção complexa entre tecnologia, cultura e sociedade e suscitam questões cruciais sobre como as novas formas de leitura moldam nossa compreensão do mundo e do conhecimento.

3 O ALARGAMENTO DO HORIZONTE LITERÁRIO NA ERA DIGITAL: E-BOOKS, AUDIOLIVROS E PODCASTS TRANSFORMANDO A EXPERIÊNCIA DE LEITURA

Com o advento das tecnologias digitais, assistimos ao surgimento de novas modalidades de leitura que transcendem as fronteiras convencionais da literatura impressa. Esse fenômeno se traduz em uma expansão significativa do ecossistema literário, que agora abarca não apenas os tradicionais livros físicos, mas também, uma diversidade de formatos, destacando os e-books, audiolivros e podcasts.

Os e-books, primeiramente, representam uma forma de leitura eletrônica que busca emular a experiência de leitura de um livro impresso, adaptando-a para dispositivos eletrônicos, como *tablets* e *e-readers*. Essa transição do impresso para o digital proporciona uma maior acessibilidade e conveniência aos leitores, permitindo o armazenamento de uma biblioteca inteira em um único dispositivo, além de oferecer recursos de busca, marcação e ajuste de fonte que enriquecem a experiência do leitor.

Por outro lado, os audiolivros representam uma modalidade inovadora de leitura que se distancia da prática convencional de leitura visual. Nesse formato, a narrativa literária é transmitida oralmente por meio de gravações de áudio, possibilitando que os ouvintes desfrutem do conteúdo literário sem a necessidade de realizar a leitura visual de um texto. Isso se mostra particularmente vantajoso para aqueles com restrições visuais, bem como para aqueles que desejam consumir literatura durante atividades que não permitem a leitura tradicional, tais como dirigir, praticar esportes ou realizar tarefas domésticas.

Paralelamente, os *podcasts* se destacam como uma plataforma versátil para a disseminação de informações e narrativas literárias. Embora não sejam estritamente uma

forma de leitura, os *podcasts* abordam uma ampla gama de tópicos, incluindo cultura, política, ciência e tecnologia, entre outros. Eles permitem que os ouvintes se mantenham atualizados e adquiram conhecimento de forma acessível e conveniente, muitas vezes, integrando elementos literários, como entrevistas com autores e discussões de obras literárias. “[...] É nesta seara das linguagens que se pode fazer uma reflexão informada, especializada e criativa sobre ler e escrever, especialmente textos multimodais, com todas as implicações deles. Afinal, escrever é um gesto”. (Ribeiro, 2016, p. 123).

A emergência dessas novas formas de leitura digital desafia as concepções tradicionais como uma atividade estritamente visual e individual. Além disso, essas modalidades ampliam o acesso e ao conhecimento, oferecendo alternativas que atendam às necessidades e preferências diversificadas dos leitores contemporâneos. No entanto, ao mesmo tempo, suscitam questões em torno da autenticidade e da interpretação da obra literária em formatos não convencionais, bem como do impacto dessas transformações na indústria editorial e na experiência do leitor. Portanto, as novas formas de leitura digital representam um campo de pesquisa e reflexão em constante evolução no âmbito dos estudos literários e da cultura digital.

Formar leitores, portanto, vem se tornando, há décadas, uma tarefa das mais complexas. A importância de ler textos multimodais vem se ampliando, conforme os textos circulam de diversas formas em nossa sociedade. Conhecer seus modos de produção, reprodução e circulação tem relação direta com saber lê-los com mais perícia e menos ingenuidade (pensemos aí nas fake News...) (Ribeiro, 2021. p. 32).

Nessa linha de pensamento, faz-se necessário tensionar os repertórios textuais que se acessam no cenário escolar, pois, sobre as leituras que fazem fora desse espaço, muito dirão do que se lê em seu interior. Ao gerar novas reflexões, promove-se relações intertextuais que acabam por ampliar o repertório lido, oferecendo ao leitor, novos caminhos, possibilidades e posicionamentos. Nesse ponto, importante refletir sobre as relações que os indivíduos contraem com a leitura e suas compreensões sobre as funções desta quanto às referências e fundamentos aos posicionamentos nos grupos sociais em que vivem.

4 TENDÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS NA DEMOCRATIZAÇÃO DA LEITURA: ACESSIBILIDADE, DIVERSIDADE E INCLUSÃO LITERÁRIA

O fenômeno contemporâneo da democratização do acesso à informação tem engendrado uma reconfiguração substancial nos perfis de leitores, apresentando uma revolução paradigmática em relação às práticas de leitura do passado. Historicamente, a leitura foi uma atividade circunscrita a indivíduos com maiores níveis de escolaridade e recursos financeiros, o que implica em exclusão e inacessibilidade para vastos segmentos da população. Contudo, na atualidade, assistimos a uma mudança drástica nesse panorama, caracterizada pela ampla acessibilidade à leitura, proporcionando oportunidades de engajamento com o conhecimento a pessoas de diversas classes sociais e

níveis educacionais. “O importante, para o momento, é perceber que a leitura é semovente, isto é, ela se compõe de um leque amplo — e cada vez mais amplo — de elementos, que vão das habilidades cognitivas de quem lê até suas escolhas de ‘consumo’ [...]” (Ribeiro, 2021. p. 20). Com as facilidades de acesso às redes, o ato leitor assume certo imediatismo que se apresenta aos sujeitos como ato responsivo.

A acessibilidade ampliada da leitura se traduz em uma democratização efetiva do acesso à cultura escrita, despojando-a de suas barreiras históricas. Esse movimento é impulsionado principalmente pela disseminação das tecnologias digitais, que facilitaram o acesso a *e-books*, *audiobooks*, conteúdo *online* e bibliotecas digitais, um trânsito que flexionou a leitura dita como literária, ou seja, aquela advinda da letra.

Nesse sentido, o termo “sociedade pós-literária” vem se juntar a vários outros, tais como “sociedade da informação” (Castells, 1999; Masuda, 1980; Mattelart, 2002), “sociedade do conhecimento” ou “pós-industrial” (Bell, 1974; Drucker, 1997; Touraine, 1970) e até “sociedade da ignorância” (Mayos & Brey, 2011). São expressões que associam as mudanças tecnológicas, econômicas e culturais — sobretudo o uso da Internet, cuja expansão se dá a um ritmo impressionante desde o final do século passado, atingindo virtualmente todas as manifestações do pensamento humano — com uma nova forma de organização ou modelo de sociedade (Cosson, 2016. p. 49).

Como resultado, um grupo mais amplo de leitores, independentemente de sua origem socioeconômica ou nível de instrução, passou a ter a capacidade de explorar uma multiplicidade de textos e conteúdos informativos.

O advento dessa democratização da leitura transcende a mera acessibilidade, pois também converge para uma abertura à diversidade e à inclusão. Observa-se uma crescente pluralidade de temas e vozes literárias emergindo com vigor. Exemplos notáveis incluem o aumento da popularidade de obras voltadas para a população LGBTQ+ e produções literárias de autores negros e indígenas. Essa efervescência de vozes e perspectivas enriquece a tapeçaria literária contemporânea, tornando-a mais representativa da heterogeneidade da sociedade e permitindo que grupos historicamente marginalizados compartilhem suas narrativas e experiências.

Portanto, a democratização do acesso à informação e à leitura delineia uma trajetória de profunda transformação nas práticas de leitura, democratizando-as e tornando-as mais inclusivas e diversificadas. Essa mudança transcende o acesso a livros e textos, abraçando uma ampla gama de formatos digitais e incorporando vozes anteriormente silenciadas. Esse processo tem um impacto profundo não apenas nas práticas de leitura, mas também, na própria estrutura da literatura e na dinâmica cultural da sociedade contemporânea. É um campo de estudo em efervescência que demanda contínuas investigações e análises críticas no âmbito dos estudos literários e culturais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou compreender as novas formas de leitura e o perfil dos leitores do mundo contemporâneo. Destaca-se que a leitura passou por diversas transformações ao longo da história e, atualmente, vivemos uma leitura cada vez mais acessível e diversa. Com o avanço das tecnologias digitais, surgiram novas formas de leitura, como os *audiobooks* e os *podcasts*, que tornaram a leitura mais prática e inclusiva. Além disso, os novos leitores do mundo contemporâneo não se limitam apenas aos livros e publicações tradicionais. As redes sociais e a internet em geral se tornaram importantes fontes de informação e leitura para muitas pessoas, especialmente para as gerações mais jovens. Plataformas como o Twitter e o Instagram permitem que os usuários acessem notícias, artigos, opiniões e outros tipos de conteúdo de forma rápida e prática.

No entanto, é importante ressaltar que nem todas as formas de leitura são igualmente válidas ou confiáveis. Com a facilidade de acesso à informação, também surgem muitas fake News e desinformação. É fundamental que os leitores estejam atentos à qualidade e origem das informações que consomem, e saibam diferenciar o que é factual do que é meramente opinativo ou especulativo.

Contudo, quando falamos da democratização da leitura, é importante destacar que não se restringe à acessibilidade; ela também impulsiona uma maior abertura à diversidade e à inclusão. O surgimento de vozes e perspectivas literárias anteriormente subestimadas ou marginalizadas, como autores negros, indígenas e obras voltadas para a população LGBTQ+, enriquece o panorama literário contemporâneo e o torna mais representativo da heterogeneidade da sociedade.

Portanto, a democratização do acesso à informação e à leitura transcende o ato de ler em si, estendendo-se à própria estrutura da literatura e à dinâmica cultural da sociedade contemporânea. Essa revolução na leitura exige uma análise contínua e aprofundada no âmbito dos estudos literários e culturais, à medida que as práticas de leitura evoluem e se tornam cada vez mais inclusivas, diversificadas e representativas da rica tapeçaria da sociedade moderna. Trata-se de um campo de estudo dinâmico e em constante evolução que merece atenção contínua de pesquisadores e estudiosos.

Por fim, é importante lembrar que a leitura é uma atividade fundamental para o desenvolvimento pessoal e intelectual de cada indivíduo. Seja por meio de livros, revistas, jornais, audiolivros, podcasts ou outras formas de leitura, é preciso dedicar tempo e esforço para cultivar esse hábito e expandir nossos horizontes. Somente assim, poderemos estar mais informados, críticos e capacitados para lidar com os desafios do mundo contemporâneo. Nesse ponto de inflexão, revela-se essencial desdobrar uma análise profunda acerca das interações dos indivíduos com o ato de leitura, bem como de suas percepções acerca das funções inerentes a essa prática no que tange às referências e aos fundamentos que

embasam suas identidades e posicionamentos nos grupos sociais em que estão inseridos. Esse exame crítico, fundamentado em bases acadêmicas, representa um passo relevante na formação de leitores críticos e reflexivos, capazes de navegar com perspicácia e discernimento em um mundo saturado de informações, contribuindo, assim, para a promoção do letramento e o fortalecimento da competência leitora.

REFERÊNCIAS

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

COSSON, Rildo. Literatura infantil em uma sociedade pós-literária: a dupla morfologia de um sistema cultural em movimento. **Pro Posições**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 47-66, 14 maio 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8647205>. Acesso em: 25 set. 2023.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Multimodalidade, textos e tecnologias**: provocações para a sala de aula. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2021.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos Multimodais**: leitura e produção. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

STREET, Brian. **Letramentos Sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014.

CAPÍTULO 9

POTENCIALIDADES DE UM PLANO INSTITUCIONAL DE ENGAJAMENTO ACADÊMICO: DESAFIANDO O ALUNO INSIDER À PROJEÇÃO DO EXERCÍCIO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Cátia Cilene Diogo Goulart
Veronice Camargo da Silva

1 INTRODUÇÃO

Muito tem sido discutido sobre o ‘acesso’ no ensino superior, uma vez que a entrada dos/as estudantes nas universidades, por si só, não é garantia de condições igualitárias e motivadoras para a formação qualificada em nível superior. Edificar a identidade e o engajamento (Goulart, 2021) docente tem íntima relação com a criação e a gestão de políticas públicas, sobretudo, de políticas institucionais que investem na formação qualificada de futuros profissionais desde a experiência acadêmica.

O foco deste estudo é a formação inicial de futuros professores, estudantes de uma universidade pública da região sul do Brasil, acadêmicos de primeiro semestre do curso de licenciatura em Pedagogia. Nesse sentido, o presente trabalho tem por objetivo discutir as potencialidades acerca das recomendações do *Plano Institucional de Engajamento Acadêmico* proposto para fomentar e fortalecer uma postura engajada de futuros professores, preparando-os para a atuação docente na educação básica. Consiste em um recorte, resultante de uma pesquisa maior em nível de mestrado profissional em Educação (2020-2021), em que se propôs a elaboração e estruturação de um produto educacional voltado à promoção do engajamento acadêmico.

Advoga-se que, a partir da implementação desse Plano Institucional de Engajamento Acadêmico, a articulação entre a mediação e suporte aos estudantes, estes sejam instigados a se tornarem *insiders* (Gee, 2021). O perfil de um *insider*, no que se refere à atuação docente, preconiza o profissional que diante a situações desafiadoras, ou novas, criativamente busca soluções e participação comprometida nesses contextos. Nesse sentido, Goulart (2021, p. 47) argumenta que esse estudante, docente em processo formativo, “precisa ser ou sentir-se instigado e provocado, ser capaz de perceber os discursos por trás dessas práticas e agir responsivamente”.

Destaca-se que, para além da apresentação de um produto educacional por ocasião da pesquisa central, as discussões problematizam o quanto está ao alcance das Instituições de Ensino Superior (IES) criarem estratégias de ensino, avaliação e promoção para instigar o perfil profissional engajado desde a sua formação inicial.

A orientação metodológica na presente pesquisa tem abordagem descritivo-exploratória, pelo método qualitativo, que se traduz no diálogo a partir do levantamento teórico acerca de concepções sobre engajamento acadêmico, letramento acadêmico e *insider*. A exposição e a análise são de caráter qualitativo.

2 PLANO INSTITUCIONAL DE ENGAJAMENTO ACADÊMICO PARA TORNAR-SE UM *INSIDER*

No intuito de encadear essas compreensões, registre-se que a dissertação de mestrado profissional intitulada “O professor engajado na formação do aluno *insider*: linhas que se entrelaçam nos letramentos acadêmicos”, implicou a criação de um produto educacional denominado “Plano institucional de engajamento acadêmico: refletir, identificar, promover iniciativas, avaliação”, com a finalidade de amparar quaisquer cursos, embora aqui focalizamos o curso de formação inicial de docentes para atuar na educação básica. O plano está sustentado sobre quatro eixos: (1) *refletir*, (2) *identificar*, (3) *promover iniciativas* e (4) *avaliações*, cuja máxima é instigar o estudante no nível superior a se tornar um *insider*.

A pesquisa defende que a constituição de um perfil profissional engajado se dá especialmente em condições que favoreçam experiências desafiadoras e pertinentes; provocadoras de posturas e comportamentos significativos decorrentes da aproximação entre os conhecimentos teóricos e a habilitação para o exercício docente.

Pretendendo endossar a validade e pertinência da criação desse Plano Institucional, entende-se a relevância em argumentar e discutir como esses quatro eixos cooperam entre si e, em como estão sincronizados para despertar criticamente e promover práticas instigantes para os acadêmicos no ensino superior. Na sequência, é apresentado o mapeamento descritivo dos quatro eixos sugeridos e indicados, como possibilidades de organizar grupos de trabalho para estabelecer e conduzir ações efetivas visando instigar e mobilizar ao estudante nas práticas sociais acadêmicas, desde sua inserção inicial e durante todo o percurso formativo da graduação.

Não são poucas as expectativas referentes ao estudante no nível superior que vão desde a nota e atendimento aos critérios de satisfação do vestibular que, na maioria das vezes, é o que confere o acesso às universidades ao prenunciado desempenho acadêmico nas atividades e propostas científicas. Assim, as perspectivas acerca de uma formação gabaritada recaem sobre o estudante que recém adentra o espaço acadêmico com o mesmo peso que o desafio de dar conta dessa inserção, da adaptação e contínua progressão face às experiências nesse contexto.

Ademais, considerando o acesso de estudantes de diferentes formações e classes sociais, é plausível conceber que os processos de recepção e acolhimento implicam o aprimoramento e a implementação de ações positivas que assegurem e propiciem que esses acadêmicos *permaneçam* e *progridam* nos processos educativos durante a formação inicial. Essas acepções partem da prerrogativa de promover a educação e a equidade, como processo fundamental que se organiza na forma de ações diferenciadas.

Concordemente, essa condição sugere o envolvimento crítico e gradativo dos estudantes, de modo que superem constante e criativamente possíveis defasagens e

sentimentos de estranhamento e despreparo em relação, por exemplo, às linguagens, atividades científicas e outras práticas sociais no ensino superior. Destarte, no que tange a assunção de posicionamentos e comportamentos desejáveis, há que ser levado em conta que o professor durante sua trajetória formativa inicial, desenvolve e aprimora competências docentes, estimadas entre elas a própria recepção comprometida do trabalho a ser realizado, bem como disposição, convicção e desembaraço perante novas situações.

De modo que tais habilidades podem ser instigadas e potencializadas no período da formação universitária, mediante vivências acadêmicas e práticas sociais que impulsionam esse sujeito criticamente, despertando sua autonomia e autoconfiança. Sob a perspectiva do modelo de letramentos acadêmicos, proposto por Lea e Street (2006) em seus primeiros estudos, é sugerido e problematizado o enfoque crítico dos letramentos que incita a “produção de sentido, identidade, poder e autoridade, colocando em primeiro plano a natureza institucional do que conta como conhecimento” em determinados contextos (Lea; Street, 2006, p. 369).

Todavia, é nesse ponto sensível que o presente estudo argumenta em prol de uma visão equilibrada que, se por um lado não se retira do sujeito a responsabilidade como protagonista nos processos de aprendizagem formativa e participação nas atividades acadêmicas e científicas, por outro ângulo, também há que se reconhecer o papel das IES em articular metodologias e práticas sociais condizentes.

Nessa via de mão dupla, pressupõe-se que a motivação e proatividade dos acadêmicos estão de certo modo condicionadas e atreladas às proposições instigadoras, contempladas não apenas nas ementas curriculares, mas constituintes de um projeto solidário e sistematizado que preconiza mobilizar processos de inserção e engajamento acadêmico. A pesquisa chave desse estudo abordou a noção de que o *engajamento* tem íntima relação com as ações e a conduta do sujeito *insider* (Gee, 2001; Fischer, 2008). Não raro, o docente crítico e engajado, é almejado por uma sociedade com suas demandas políticas e educacionais. Portanto, é razoável propor e projetar que no seu papel formador, as IES, na proposição de seus currículos de formação profissional para a educação básica tenham também alternativas e cenários que edifiquem um perfil *insider* também em relação ao exercício docente.

Essa relação idiossincrática se edifica a partir da tese de que o *insider* também é aquele sujeito que, exposto aos incentivos e desafios da vida acadêmica (e não exclusivamente nesse campo), em certa perspectiva, busca acessar, e ainda, preparar-se para dar conta de uma nova condição ou situação, justamente para se situar e ter uma participação ativa e crítica no âmago das novas experiências acadêmicas. Atua como um sujeito engajado. O próprio termo que dá origem à palavra engajamento, foi indicada por Barkley (2010), qual seja, “*engagement*”, e o “vocábulo em inglês (*engage*), incorpora sentidos

pertinentes, sendo um deles, a ideia de “comprometimento de alguém” (Vitória *et al.* 2018, p. 263).

Discussões sobre o ‘engajamento’ nas questões educativas são bastante recorrentes, sobretudo no que tange à perspectiva dos estudantes como parte central nos processos. No entanto, ao justificar a pertinência de um plano de desenvolvimento acadêmico, Goulart (2021, p. 8) argumenta a favor de uma “relação sincronizada entre o engajamento e a disposição dos acadêmicos ao assumir posturas ativas no contexto acadêmico”.

Desse modo, também se questiona e complexifica o engajamento a partir da mobilização institucional, e que emana das ações e proposições do currículo formativo da universidade no intuito de incentivar nos estudantes o perfil *insider*, tanto no que diz respeito ao seu empenho durante os processos acadêmicos da formação inicial, bem como para atuação docente na educação básica.

Acrescenta-se que, a mera exposição e/ou proposição de atividades acadêmicas despretensiosas e focadas apenas nas habilidades superficiais referentes ao trato das questões linguísticas e de domínio de gêneros, não necessariamente instigam e provocam de modo significativo o estudante. Antes, porém, mediação insuficiente e práticas que carecem de reflexão efetiva, configura a ‘descontextualização da produção textual, reforça uma visão autônoma da escrita por parte dos alunos’ (Franco; Silva; Castanheira, 2015, p. 133).

Nessa perspectiva, se o trabalho com textos, por exemplo, não instiga criticamente o acadêmico, mas prioriza uma recepção formalista e tradicional, isso limita as práticas sociais a um nível mais superficial e que pouco contribui para a atuação profissional e a constituição de uma identidade. Aqui acessamos o primeiro eixo indicado pelo plano institucional de engajamento acadêmico, a saber, o “*refletir*”, ao indicar que:

Sob a perspectiva do modelo de letramento acadêmico, o modo como os sujeitos se desempenham ou interagem com leitura e escrita, envolve *relações negociadas e estabelecidas, identidade, poder e conhecimento*. Não é apenas uma questão de letrar-se ou ser letrado, (ensino); *mas é compreender a existência de processos sociais*, e ainda perceber como permeiam as relações dialógicas e socioculturais. (Goulart, 2021, p. 53, *grifo nosso*)

Portanto, o “refletir” está aqui elencado, não apenas para o estudante, mas na proposição essencial de uma inclinação da própria IES em refletir a potência da abordagem do modelo de letramentos acadêmicos (Lea; Street, 1998; 2014) como pano de fundo para criar estratégias de incentivo à participação crítica do estudante em diferenciadas práticas sociais.

Já no que tange a “*identificar*”, depreende-se que, nessa perspectiva, o grupo de trabalho sensivelmente busca e define as possibilidades dentro da realidade institucional e do próprio contexto curricular, como pontos fortes ou fracos que precisam e podem ser aprimorados e potencializados. À qualquer meta e objetivo pretendidos, é relevante discernir

e situar as demandas formativas em consonância com a “complexidade que envolve o exercício da profissão docente”! (Block; Rausch, 2015, p. 249).

Referente a “*promover iniciativas*”, advoga-se na perspectiva de um plano de engajamento acadêmico que a instituição tenha um grupo de trabalho focado nas proposições efetivas para incentivar e dar suporte à organização e *promoção de práticas sociais*, envolvendo eventos de escrita, leitura e oralidade no ensino superior. Nesse sentido, caberia à instituição a criação de eventos sugestivos e que proporcionem experiências acerca de letramentos acadêmicos e com viés científico. Ademais, a adequada formação do professor incorpora movimentos engajados para além dos conhecimentos técnicos pedagógicos, o que requer o olhar sensível e atento para estimular o enfrentamento da realidade docente, provocando criticamente os professores em formação inicial.

Ainda, quanto à promoção de iniciativas, estas não se limitam à oferta de eventos científicos, mas incluem também providenciar dispositivos e instrumentos de apoio, bem como ofertar o devido suporte aos profissionais envolvidos nos processos para subsidiá-los no desenvolvimento e progressão das práticas e eventos de letramento acadêmico. Em alguns casos, isso pode requerer da instituição estudo e a criação de recursos para o acesso, orientação pedagógica e acompanhamento dos estudantes. Pimenta (2000, p. 7) anteriormente defendeu que a evolução das práticas docentes se consuma ao passo que os professores (ou, nesses casos, os acadêmicos cursando a licenciatura ou a graduação, por exemplo) ampliam “sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula e a da escola como um todo”.

Na perspectiva de letramento acadêmico, mais recentemente Nascimento (2019, p. 71) sugere as dimensões críticas dos letramentos como norteadores das “investigações sobre as práticas escritas e seu potencial na produção de sentido e na construção do conhecimento no ensino superior”. De modo que concepções como identidade, relações de sentido e de poder, são pujantes para motivar o *insider*, uma vez que a formação inicial do futuro docente da educação básica, é momento oportuno para a oferta de práticas situadas.

Assim, configura-se proposta inovadora e promissora, indo ao encontro de uma perspectiva sociocultural, defendida por vários pesquisadores educacionais, os quais reconhecem que mesmo a formação inicial projeta o “educar como prática social” (Block; Rausch, 2015, p. 250). Isso sugere que a formação para a docência, não acontece com a mera recepção de saberes prontos, mas se aperfeiçoa e consolida nas interações e dinâmicas dos futuros professores, ao assumirem posturas e lugares decisórios, que demandam a criação e escolhas por estratégias e soluções pedagógicas. Mais do que isso, ocuparem esse lugar, é a evidência de que se desafiam e estão dispostos a enfrentar situações próprias do exercício docente na educação básica!

Sob a ótica do plano de engajamento acadêmico, se propõe que as IES estrategicamente estejam comprometidas em aproximar esses professores em formação inicial às “experiências reais de vida das pessoas e a tentativa de explorar o que pode estar em jogo em contextos específicos” (Nascimento, 2019, p. 72). Presume-se que para que isso aconteça, currículos mais formais (com enfoque superficial sobre competência e letramento acadêmico) devam se tornar plurais e diversificados, prestigiando posturas e entendimentos críticos.

Por conseguinte, para Silva (2015, p. 27), é no contexto acadêmico que as práticas de letramento mobilizam “linguagens, gêneros e formas de construção de autoria específicos, e, por isso, trata-se de um processo de apropriação de práticas de letramento acadêmico”. Portanto, é a imersão/manutenção nessas práticas pensadas e estruturadas criticamente, que também oportuniza ao futuro professor da educação básica (em processo formativo) participar e interagir com discursos e manifestações institucionais, contribuindo para sua identidade profissional. Nessa lógica, Silva retoma que:

Para Gee (1999) Discursos com ‘D’ maiúsculo são combinações de dizer (escrever)-fazer-ser-valorizar-criar: formas de vida ou formas de estar no mundo, que integram coisas como palavras, atos, atitudes, crenças e identidades, além de gestos, roupas, expressões corporais e posições etc. Por meio da participação nos Discursos, os indivíduos são identificados ou identificáveis como membros de grupos socialmente significativos ou redes, e como jogadores de significativos papéis sociais. (Silva, 2015, p. 26)

De modo que todas as vivências devem ser vistas e articuladas com vistas à projeção desse novo profissional, mesmo em processos formativos, uma vez que eles são potência para a edificação de sua identidade e postura docentes. Nessas experiências, se revelam saberes diversificados, tanto dos professores em formação como no âmago dos contextos em que se inserem.

E, por fim, mas não de somenos importância, no que concerne ao campo das “avaliações”, é possível pensar a estruturação de critérios avaliativos que abarcam uma série de manifestações e expressões diferenciadas de participação do acadêmico. O planejamento institucional aconselha avaliação à base de questões alusivas ao letramento científico, sobretudo referente aos letramentos numa perspectiva social (Street, 2014).

Com isso, não se quer dizer que as avaliações perdem seu caráter de conformidade às normatizações e linguagens adequadas ao trabalho científico. A discussão do planejamento institucional de engajamento acadêmico, problematiza aqui, precipuamente a adesão exclusiva aos critérios formais e técnicos acerca da superficialidade das práticas de leitura e escrita. Antes, porém, incentiva a coordenação de critérios avaliativos que contemplem diversos modos pelos quais as manifestações, reações e posturas críticas dos estudantes sejam valorizadas sob o olhar dos letramentos sociais, os quais demandam assumir posturas e papéis diferenciados, o que também contribui para a formação profissional.

3 A DOCÊNCIA EM PROCESSO FORMATIVO

Desse panorama, é possível vislumbrar a atuação docente engajada, cujas bases se fundamentam na formação inicial, a qual preconiza por suas escolhas curriculares e estratégicas, pautar não apenas o desenvolvimento do estudante *insider* no ensino superior, mas a “geração”, por assim dizer, ou a constituição de um professor crítico e engajado. Obviamente, não é sensato acreditar que esse profissional sairá pronto da universidade, mas é preciso assegurar condições mínimas que reforcem esse perfil.

A constituição do futuro professor da educação básica, assim como qualquer outra área de atuação, requer por parte do profissional, desenvolver aptidões e perícias, e ainda precisamente certa propriedade para “*executar determinadas funções, tomar decisões e agir em prol do que a profissão exige*” (Block; Rausch, 2015, p. 250). Em vista disso, o perfil docente engajado, para o exercício da docência na educação básica, tem importantes encaideamentos com letramentos acadêmicos, que não se resumem às habilidades técnicas de leitura e escrita científica no ensino superior.

Trata-se, nessa perspectiva, de conhecimentos e saberes constituídos a partir de experiências e situações comunicativas reais, que instigam e provocam o comportamento do acadêmico *insider* (docente em formação inicial), pois:

É justamente durante a formação inicial que os saberes docentes requerem um intenso investimento, contribuindo para preparar o futuro professor, de modo que este consiga começar a atuar na profissão, ampliando gradativamente seu grau de autonomia para lidar com as situações que permeiam a escola de modo geral. Investir na apropriação de saberes na formação inicial não garante o sucesso ao exercer a profissão da docência, mas, proporcionará ao futuro professor um referencial de base que atenda as demandas que a profissão exige. (Block; Rausch, 2015, p. 250)

Coerentemente, Tardif (2004) já havia projetado os saberes docentes, expressos como saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes **experenciais**. Assim, estes últimos correspondem e coadunam com os conhecimentos e posturas concebidos à luz do letramento acadêmico proposto por Lea e Street (2006). É, pois, no seio dessas experiências reais, aliadas às práticas sociais de leitura, escrita e oralidade, que irrompem processos, atitudes e movimentos qualificados pelas dimensões críticas.

Nessa orientação, Goulart (2021) aponta que, inclinados pelo olhar do modelo de letramento acadêmico, podemos observar que os sujeitos face às interações com leitura e escrita, apresentam e expressam modos distintivos e particulares por “relações negociadas e estabelecidas, identidade, poder e conhecimento”. A autora elabora ainda que, não é simples questão de determinar o letramento e as habilidades pontuais para a atividade de ensino, por exemplo; “mas é compreender a existência de *processos sociais*, e ainda perceber como permeiam as relações dialógicas e socioculturais” (Goulart, 2021, p. 54).

Esses modos e jeitos de enfrentar e se inserir não apenas academicamente, mas profissionalmente, são deveras relevantes para a atuação do professor no exercício docente cotidiano. A constituição e a busca de mecanismos e criatividade para lidar com os desafios que a docência provoca, se inicia na trajetória da formação inicial estendendo-se para as vivências profissionais posteriores. Nesse ponto, interessa-nos a compreensão de Tardif (2004, p. 230), ao elaborar que

[...] um professor de profissão não seja somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por agentes sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta.

Isso posto, a formação docente perpassa as oportunidades em que os acadêmicos mesclam conhecimentos que lhes foram repassados, mas, sobretudo, aqueles que emergem de suas experiências, de suas compreensões e transformações! Pode-se dizer que os processos são potencializados por um plano de engajamento acadêmico tático e programado, favorecem o desenvolvimento do *insider* e, por sua vez, corroboram para o engajamento profissional.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, o presente estudo traça um panorama possível e engendrado que associa diversos elementos como ações institucionais efetivas, para assegurar a articulação e a projeção de práticas que inspirem e provoquem o engajamento acadêmico com vistas ao melhor aproveitamento do professor em formação inicial.

As análises sugerem a potência em delinear estratégias institucionais coordenadas associadas às ações e posturas de docentes e discentes. Espera-se que tais discussões cooperem para impulsionar a permanência, o progresso e o engajamento acadêmico durante a formação inicial de professores, como bases fundamentais do perfil docente na educação básica.

REFERÊNCIAS

BLOCK, O.; RAUSCH, R. B. Saberes Docentes: Dialogando com Tardif, Pimenta e Freire. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, [S. l.], v. 15, n. 3, 2015. DOI: 10.17921/2447-8733.2014v15n3p%p. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/493>. Acesso em: 4 out. 2023.

FISCHER, A. bLetramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa/b> — DOI: 10.4025/actascilangcult.v30i2.2334. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, v. 30, n. 2, p. 177-187, 15 dez. 2008.

FRANCO, R.; SILVA, E.; CASTANHEIRA, M. Práticas de letramento em um contexto de formação continuada. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 22, n. 1, 16 jul. 2015.

GOULART, C. C. D. O professor engajado na formação do aluno insider: linhas que se entrelaçam nos letramentos acadêmicos. Dissertação. 2021. Disponível em: <https://repositorio.uergs.edu.br/xmlui/handle/123456789/2383> . Acesso em: 5 out. 2023.

GOULART, C. C. D. Plano institucional de engajamento acadêmico: refletir, identificar, promover iniciativas, avaliação. **Produto Educacional**. 2021. Disponível em: <https://repositorio.uergs.edu.br/xmlui/handle/123456789/2381>. Acesso em: 5 out. 2023.

LEA, Mary R.; STREET, Brian. The “Academic Literacies” model: theory and applications. **Theory into Practice**, v. 45, n. 4, p. 368-377, 2006.

NASCIMENTO, A. M. do. Letramentos acadêmicos no espaço da diferença colonial: reflexões sobre trajetórias de estudantes indígenas na pós-graduação. **Raído — Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFGD, [S. l.]**, v. 13, n. 33, p. 66–92, 2019. DOI: 10.30612/raido.v13i33.9920. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/9920>. Acesso em: 4 out. 2023.

PIMENTA, S.G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, V C. da. **Relações entre letramento acadêmico no estágio supervisionado e práticas de ação docente do aluno-professor**. Universidade Católica de Pelotas. Tese. 2015. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/ppgl/files/2018/11/>. Acesso em: 5 de out. 2023.

STREET, B.V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 240p

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2004.

VITÓRIA, M. I. C. *et al.* Engajamento acadêmico: desafios para a permanência do estudante na Educação Superior. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 262-269, 2018. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/27960>. Acesso em: 10 abr. 2023.

CAPÍTULO 10

O COTIDIANO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES PARA A CONSTRUÇÃO DE UM PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO

Andréia Lummertz
Caroline Caciano
Denise Madeira de Castro e Silva

1 INTRODUÇÃO

A educação infantil primeira etapa da educação básica, garantida constitucionalmente desde 1988 (Brasil, 1988) e ratificada pela LDB nº 9394 (Brasil, 1996) como direito das crianças e de suas famílias, ao longo dos anos, sofreu alterações que, de acordo com estudos (Arelaro *et al.*, 2011; Campos *et al.*, 2011; Kramer; Nunes; Corsino, 2011; Silva, 2022) podem alterar a sua identidade didático-pedagógica.

As alterações legais destacadas nos estudos supracitados referem-se a dois movimentos de obrigatoriedade escolar os quais não foram devidamente discutidos com os atores envolvidos no processo. O primeiro deles foi a inclusão obrigatória das crianças de seis anos no ensino fundamental dada pela lei nº 11.114 (Brasil, 2005), o que ocasionou a redução da etapa da educação infantil, doravante considerada a faixa etária de zero aos cinco anos de idade. O segundo deles, foi a ampliação da faixa etária obrigatória dos quatro aos 17 anos trazida pela Emenda Constitucional (EC) nº 59 (Brasil, 2009), ratificada pela lei nº 12.796 (Brasil, 2013) que alterou a LDB nº 9394 (Brasil, 1996). De acordo com Kramer, Nunes e Corsino (2011) a obrigatoriedade da pré-escola poderia trazer o entendimento de que as práticas pedagógicas a serem empregadas devam se assemelhar àquelas do ensino fundamental, de cunho preparatório, se distanciando das atuais concepções consideradas de vanguarda para a área, ocasionando o que Pinazza e Santos (2016) denominou *déjà vu*.

Dessa forma, pesquisas foram desenvolvidas, as quais identificaram uma forte tendência de as práticas pedagógicas da pré-escola estarem cada vez mais atreladas a exercícios preparatórios ao primeiro ano do ensino fundamental e a falta de qualidade na vaga ofertada, uma vez que a expansão do número de matrículas não acompanhou o provisionamento de recursos para a ampliação das redes municipais de ensino (Correa, 2011; Corsino; Branco, 2016; Silva, 2022):

“Todavia, o que temos observado como dado novo é o discurso que começa a sustentar essas posturas por parte das professoras e como elas vêm sendo adotadas cada vez mais cedo e de modo mais intenso. Além dos clássicos exercícios de cópia, observamos que, em 2008 e 2009, em comparação com anos anteriores, aumentou o número de atividades ainda mais mecânicas, como aquelas em que o contorno pontilhado de uma letra ou de um número é oferecido à criança para que ela apenas passe o lápis por cima. Esses exercícios têm sido iniciados nos grupos de crianças de 3 anos. (Correa, 2011, p. 113).

Considerando essas ampliações de obrigatoriedade escolar e as atuais demandas advindas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) que, por um lado, organizou o currículo da educação infantil em cinco campos de experiência: *O eu, o outro e o nós; Corpo, gesto e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações* e, por outro, encerrou-o em objetivos de aprendizagem estáticos, faz-se necessário repensar o planejamento dessa importante etapa educativa.

Com isso, este artigo tem como objetivo discutir as pedagogias da infância apontando estratégias pedagógicas para o planejamento na educação infantil. Para tal, o artigo foi organizado em quatro seções, sendo a introdução a primeira. Na segunda seção, apresentamos as pedagogias das infâncias por intermédio de uma revisão bibliográfica sobre o tema. Na terceira seção, problematizamos as formas de planejamento mais utilizadas nas escolas de educação infantil, ancoradas nos registros pessoais das pesquisadoras apresentando possibilidades mais criativas para a educação pré-escolar. Por fim, explicitamos as considerações finais.

2 PEDAGOGIAS PARTICIPATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: TORNANDO VISÍVEL O COTIDIANO COM AS CRIANÇAS

Por muito tempo as crianças foram ausentes nos estudos na área da sociologia e ignoradas devido a sua posição subordinada na sociedade, pois eram apenas vistas em uma perspectiva do que *viriam a ser*, ou seja, futuros adultos. Corsaro (2011) destaca em seus estudos, que grande parte do pensamento sociológico sobre a criança e a infância parte da ideia da socialização, a maneira como a criança se adapta e internaliza a sociedade. O autor, primeiramente destaca o *modelo determinista*, no qual a criança desempenha um papel passivo, em que ela é vista como uma “[...] ‘ameaça indomada’ que deve ser controlada por meio de treinamento cuidadoso”. (Corsaro, 2011, p. 19).

O autor também aponta um segundo modelo, o *modelo construtivista*. Neste, a criança é vista como um agente ativo, em que “[...] constrói ativamente seu mundo social e seu lugar nele” (Corsaro, 2011, p. 19).

A partir dos seus estudos, a Sociologia da Infância buscou constituir a infância como objeto sociológico, diferente das perspectivas biologistas, que a reduzem aos olhares da maturação e do desenvolvimento humano e das perspectivas psicologizantes que buscam a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente do meio social do qual fazem parte (Sarmiento, 2005).

Segundo Sarmiento (2005, p. 363) “a infância é concebida como uma categoria social do tipo geracional por meio da qual se revelam as possibilidades e os constrangimentos da estrutura social”, de modo que o conceito de *geração* concebe uma reconceitualização, diferentemente das interpretações dadas pelas teorias tradicionais sobre a infância.

Nas palavras de Sarmiento (2005) compreende-se por *geração*:

Um constructo sociológico que procura dar conta das interações dinâmicas entre, no plano sincrónico, a *geração-grupo de idade*, isto é, as relações estruturais e simbólicas dos atores sociais de uma classe etária definida e, no plano diacrónico, a *geração-grupo de um tempo histórico definido*, isto é o modo como são continuamente reinvestida de estatutos e papéis sociais e desenvolvem práticas sociais diferenciadas os atores de uma determinada classe etária, em cada período histórico concreto. (Sarmiento, 2005, p. 366, grifo do autor)

Construiu-se uma consciência de alteridade das crianças em relação aos adultos, a partir da concepção da infância, como um grupo de pessoas com fatores sociais e simbólicos próprios da sua faixa etária.

A sociologia da infância traz como essência as condições que vivem as crianças, ou seja, as diversidades presentes dentro do grupo geracional da infância. As crianças possuem suas especificidades psicológicas e biológicas características, mas também possuem diversidades como: a classe social, a etnia, a raça, o gênero, a região em que pertencem, diferentes aspectos que diferenciam as formas de ser criança e viver a infância. Assim, a Sociologia da Infância “tem vindo a assinalar a presença destas variações intrageracionais e recusa uma concepção uniformizadora da infância.” (Sarmiento, 2005, p. 371).

Para além das diferenças e das desigualdades sociais que atravessam a infância, há também os fatores de homogeneidade, características próprias da geração, entre eles a simbolização do real, constitutivos das *culturas da infância*. Assim, as crianças “[...] são competentes e têm capacidade de formularem interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, de o fazerem de modo distinto e de o usarem para lidar com tudo o que as rodeia” (Sarmiento, 2005, p. 373). Essa percepção de socialização apontada pela sociologia da infância despertou olhares para as crianças, compreendendo-as como atores sociais capazes de criar suas próprias *culturas infantis*, embora inseridas na cultura dos adultos.

A herança pedagógica da educação, foi desde muito cedo marcada por uma *pedagogia da transmissão*, centrada no professor, na disciplina, nos conteúdos e nos resultados. Pedagogos como John Dewey, nos Estados Unidos (1859-1952); Célestin Freinet, na França (1896-1966); Loris Malaguzzi, na Itália (1920-1994); Paulo Freire, no Brasil (1921-1997), entre outros, buscaram desconstruir o modo tradicional de fazer pedagogia presente nas escolas, apresentando novas maneiras para pensar a criança no planejamento, por meio de uma *pedagogia da participação*. Brevemente discorreremos sobre suas heranças pedagógicas que muito contribuíram para a transformação da educação.

A proposta de John Dewey baseava-se na experiência de pensamentos reflexivos e de uma educação que possibilita as mesmas oportunidades para diferentes sujeitos. Nos processos educativos, compreende a criança como criança, diferente da pedagogia transmissiva que viabiliza apenas o aluno. Precursor na defesa de uma pedagogia para a infância, suas potencialidades humanas, respeito às suas individualidades e diferenças. Defendia a importância da aprendizagem pela experiência e a intencionalidade do professor quanto ao seu planejamento. Para Dewey, a educação é “um processo de vida, e não uma preparação para a vida futura.” (Pinazza, 2007, p. 81).

A pedagogia de Célestin Freinet foca na participação ativa dos estudantes, tendo como princípio a motivação, nunca a competição. Defensor de atividades práticas, acredita

na aprendizagem por meio de experiências concretas. Os alunos são incentivados ao progresso da autonomia e autoconfiança. O uso de registro coletivo, em que os estudantes são incentivados a narrar suas experiências, coloca os estudantes no centro do processo educativo, viabilizando seus protagonismos.

Loris Malaguzzi defende a ideia de que as crianças devem participar ativamente de todo o processo educativo como protagonistas. Sua concepção de educação está baseada em princípios de inovação e criatividade, propondo as experiências das crianças por meio de ateliês fomentando *As Cem Linguagens da Criança*¹.

Paulo Freire foi pioneiro na defesa de uma pedagogia crítica. Seus ideais baseiam-se na construção e execução de uma pedagogia libertadora, com objetivo de conscientizar os estudantes sobre seu papel na sociedade. Freire criticou o que ele chamava de uma *educação bancária*, em que o aluno é um receptor passivo do conhecimento e o professor é visto como detentor do saber.

Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. {...} Se denomina de conceito “bancário de educação”, no sentido que aos estudantes só é permitido o receber, arquivar e armazenar os depósitos. (Freire, 1993, p. 53).

A abordagem Pikler (1902-1984) foi desenvolvida na Hungria após a segunda guerra mundial, pela fundadora Emmi Pikler que dedicou atenção especial ao desenvolvimento de crianças nos três primeiros anos de vida. O foco dos estudos de Pikler baseiam-se no livre movimento de bebês e crianças bem pequenas. O adulto precisa estar atento a tudo, de modo a interferir o menos possível nas intenções de deslocamento e aquisição da autonomia, pois as crianças são percebidas como sujeitos capazes.

A abordagem Montessori desenvolvida por Maria Montessori (1870-1952), uma mulher à frente do seu tempo na busca por uma educação inovadora. A sua abordagem oportunizou novos olhares para a educação das crianças pequenas e do espaço escolar. Desenvolveu um método utilizando materiais concretos e de livre escolha para uso das crianças, em um ambiente preparado para oportunizar experiências de vida prática, incentivando aos processos de autonomia. Montessori entende que as crianças possuem ao longo dos anos, períodos em que ficam mais sensíveis a determinados estímulos, o que ela nomeou de *períodos sensíveis*.

A abordagem construtivista, desenvolvida por Jean Piaget (1920), coloca o estudante como sujeito do processo de aprendizagem, de modo a compreender que o conhecimento acontece a partir de informações adquiridas anteriormente. O aprendizado se dá por meio de experiências nas quais o sujeito estabelece relações com novos repertórios. Desenvolveu o conceito de estágios do desenvolvimento cognitivo: *sensório motor* (0-2 anos), *pré-operatório* (2-7 anos), *operações concretas* (7-12 anos) e *operações formais*

¹ Poema escrito pelo pedagogo Loris Malaguzzi como Manifesto da Filosofia Educacional, em Reggio Emilia, no norte da Itália.

(12-16 anos) que descrevem as características desenvolvimentais da criança, desde o nascimento até o final da adolescência.

Partindo das ideias apresentadas por cada autor referenciado até aqui, vislumbramos possibilidades para se pensar a pedagogia numa perspectiva de emancipação, em que nada é dado como pronto, tudo vai sendo construído coletivamente, pelos sujeitos, contextos e os processos de aprendizagem. Formosinho (2007, p. 18) destaca que “A pedagogia da participação centra-se nos atores que constroem o conhecimento para que participem progressivamente, por meio do processo educativo, da (s) culturas (s) que os constituem como seres sócio- histórico-culturais”.

O debate em torno da criança e do currículo, segundo Formosinho (2007) não pode gerar uma exclusão nem da criança, dos seus interesses, motivações e opiniões e nem dos objetivos, significados e valores sociais e culturais presentes no currículo e no planejamento. Ou seja, “O processo educativo não se situa de um dos lados contra o outro, pois a sua essência é a interação desses elementos fundamentais” (Formosinho, 2007, p. 20).

Esse planejamento centrado na criança, gera desconforto nos educadores, que necessitam repensar as suas práticas diante das percepções trazidas pelas culturas infantis e a maneira como a criança apreende tais informações.

A escola, muitas vezes, percebe o planejamento ainda como algo estável, com base na certeza do conhecimento, que busca, na maioria das vezes, fugir da incerteza da criança e suas imprevisibilidades, tornando o currículo na educação infantil inflexível: a organização padronizada com as rotinas estabelecidas; o calendário escolar entre outros fatores que engessam as práticas e os contextos educativos e inviabilizam uma maneira de pensar a criança como centro do planejamento.

As práticas pedagógicas carregam uma cultura voltada para um olhar adultocêntrico. Mostras culturais, painéis e trabalhos, preocupados em expor beleza e perfeição para os adultos, distantes de produções significativas para as crianças. Materiais que espelham um mesmo sentido, as mesmas cores, os mesmos traços, refletindo a compreensão de criança presente naquele contexto.

A partir de 1988, a educação infantil se torna de fato um dever do Estado na Constituição Federal (Brasil, 1988), em que as famílias e as crianças passam a ser contempladas com o direito à uma educação, inicialmente assistencialista. Somente em 1996 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996), a educação infantil configura-se como a primeira etapa da educação básica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) reiteram a criança como sujeito histórico e de direitos, reafirmando o direito dela à uma escola de qualidade. Reafirma que a criança produz cultura a partir das interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, construindo sua identidade pessoal e coletiva, brincando,

imaginando, experimentando, construindo seus próprios sentidos sobre o mundo que a cerca. Todavia, essa concepção de sujeito criança, está ainda distante de muitas propostas curriculares e dos planejamentos das escolas de educação infantil. Da mesma forma, o documento expressa que currículo é um conjunto de práticas que buscam articular os saberes e as experiências das crianças, envolvendo as diferentes situações do cotidiano do qual faz parte.

Para alcançar essa concepção de criança, almejada na DCNEI (2010) é preciso olhar para a organização curricular, nos contextos educativos e no processo de participação dos sujeitos-adultos e crianças.

Pensar o currículo numa perspectiva emancipatória, em que as crianças têm espaço para emitir as suas vozes, requer, acima de tudo, a compreensão de que a aprendizagem acontece cotidianamente nas escolas de educação infantil. Todas as vivências, descobertas, experiências diárias são conteúdos na educação infantil.

O segmento de um currículo que coloca a criança no centro do processo, precisa ter a clareza de que cuidar e educar são ações que se complementam, como o binômio fantástico² de Gianni Rodari (1982). Cuidar, para além do atendimento às necessidades de higiene e de atenção pessoal que compõem a vida em uma escola de educação infantil, pressupõe a disponibilidade para a empatia, escuta, encorajamento e confiança entre adultos e crianças. Ações habituais como comer, dormir, escovar os dentes, são linguagens que compõem o currículo nos espaços da educação infantil. Barbosa (2009) defende que:

[...] o ato de cuidar ultrapassa processos ligados à proteção e ao atendimento das necessidades físicas de alimentação, repouso, higiene, conforto e prevenção da dor. Cuidar exige colocar-se em escuta às necessidades, aos desejos e inquietações, supõe encorajar e conter ações no coletivo, solicita apoiar a criança em seus devaneios e desafios, requer interpretação do sentido singular de suas conquistas no grupo, implica também aceitar a lógica das crianças em suas opções e tentativas de explorar movimentos no mundo. (Barbosa, 2009, p. 68).

Com todo avanço legal na trajetória da educação infantil, muitas propostas pedagógicas ainda são pautadas em compartimentações, fragmentos que engessam as ações curriculares na educação infantil, inviabilizando o protagonismo das crianças. A organização curricular com base nas datas comemorativas, por exemplo, ainda é uma constante em muitas escolas de educação infantil.

Há anos a pedagogia das repetições segue marcando espaço dentro das escolas. É comum a organização do calendário escolar a partir de festividades e datas, sendo a maioria delas, de cunho religioso, o que infringe os princípios de laicidade apresentados na Constituição Federal (1988).

Essa organização curricular transmissiva, anula a autoria de crianças e educadores, fazendo da escola um lugar padronizado, sempre igual. Pensar ações pedagógicas que

² Utilizamos esse termo, baseado no livro Gramática da Fantasia, de Gianni Rodari (1982).

inclua a todos de igual maneira, não é um exercício fácil. Deixar as datas comemorativas e seguir as pistas que as crianças indicam, requer muito estudo e convicção acerca do que realmente significa a docência com bebês e crianças pequenas nas instituições de educação infantil. Romper com tais práticas reducionistas, implica ainda compreender que a educação não está a serviço do capital. Segundo Barbosa e Horn (2008, p. 38-39):

Outro grave problema que afeta a educação infantil é o calendário de festividades. Alguns meses do ano, as crianças ficam continuamente expostas àquilo que poderíamos chamar de indústria das festas. Elas se tornam objetos de práticas pedagógicas sem o menor significado, que se repetem todos os anos da sua vida na educação infantil, como episódios soltos no ar. Os conhecimentos sobre os conteúdos das festividades são fragmentados e, muitas vezes, simplórios. (Barbosa; Horn, 2008, p. 38).

Reiteramos a importância de olhar para além das obviedades num contexto de vida coletiva com as crianças. A preocupação constante em dar conta de atividades marcadas pelo tempo cronológico ou calendário de festividades, impossibilita os adultos de perceberem as significâncias que existem no currículo construído diariamente com as crianças.

3 A CRIANÇA COMO CENTRO DO PLANEJAMENTO: POSSIBILIDADES PARA A SUPERAÇÃO DE UM CURRÍCULO ENGESSADO

Diante das reflexões desenvolvidas acerca do planejamento na educação infantil, pensamos ser oportuno trazer alguns de nossos planejamentos vivenciados com as crianças enquanto educadoras. Propostas pensadas a partir de observações e da escuta atenta às crianças, seus questionamentos e hipóteses sobre os contextos do qual fazem parte. Para elucidar melhor as práticas desenvolvidas, traremos alguns recortes das propostas, bem como algumas fotografias.

3.1 Coelho põe Ovo?³

Em época das festividades da Páscoa na escola, as crianças estavam ansiosas pela *chegada* do coelho da Páscoa, uma tradição ainda presente no calendário da escola. Na rodinha, durante toda a semana que se aproximava da data, as crianças levantavam hipóteses sobre: por onde ele ia chegar, o que ele ia fazer na escola e onde iria deixar os ovos de Páscoa.

Em uma dessas conversas, um grupo de crianças se posicionou sobre o coelho não colocar ovos, enquanto outro grupo de crianças afirmava que sim, ele colocava. Nesse momento, as crianças ficaram divididas e cada uma foi expondo suas hipóteses em relação à questão levantada.

Diante dessa situação, pode-se observar o interesse das crianças em saber mais informações sobre esse assunto. Dessa maneira, partiu-se por registrar as hipóteses

³ Proposta realizada com crianças de quatro a cinco anos, de uma escola pública de educação infantil, no Município de Xangri-Lá (RS).

levantadas pelas crianças: quais animais elas achavam que colocam ovo, se já haviam visto algum desses animais, se já haviam visto um coelho de verdade, entre outras. Também se começou a organizar materiais para que as crianças pudessem explorar mais esse assunto nos próximos dias. O planejamento a partir da escuta das crianças começou a ser construído.

Nos dias seguintes, foi montado na sala de referência, uma estante com fotografias, penas de diversas cores, alguns ninhos de passarinhos, ovos de tamanhos diferentes e revistas científicas sobre aves, para que as crianças pudessem explorar, manusear, observar e levantar mais hipóteses em relação ao assunto.



Fonte: elaborada pelas autoras.

A partir do contexto preparado sobre a temática, as crianças puderam explorar outros elementos, novas hipóteses e novos questionamentos. Entre pares, elas conversavam a respeito do tema e criavam suas próprias conclusões. Aos poucos, os questionamentos das crianças foram sendo respondidos e novas descobertas foram sendo levantadas.



Fonte: elaborada pelas autoras.

Trazemos essa proposta realizada para exemplificar um planejamento construído a partir da escuta sensível das crianças, de maneira flexível e atento aos contextos em que elas fazem parte.

O educador apresentou sensibilidade e respeito ao considerar a curiosidade em relação à temática trazida pelas crianças. Partindo do desejo de descoberta, ele, na companhia das crianças, construiu um trabalho de pesquisa baseado nas hipóteses, saindo de uma cultura enraizada pelas datas comemorativas.

Para ter essa perspicácia no planejamento, o educador necessita ter clareza na maneira como a aprendizagem ocorre na educação infantil e valorizar as narrativas e as vivências das crianças.

3.2 Ateliê Chão de Quintal⁴

Buscando *desemparedar*⁵ as infâncias, a escola adotou como Projeto Integrador o Ateliê Chão de Quintal, que se constitui na apresentação de um Ateliê a céu aberto, montado e desmontado diariamente, conforme a intencionalidade dos professores para a ação a ser desenvolvida com as crianças. Com objetivo de explorar o pátio da escola, que é gigantesco e rico em natureza, tomamos como inspiração o livro de Manoel de Barros, chamado *Meu quintal é maior do que o mundo*⁶.

Todas as intenções, enquanto ação pedagógica, estão voltadas para experiências com elementos naturais e materiais não estruturados, a fim de possibilitar que as crianças tenham autonomia para criar as suas construções.

A proposta a seguir foi organizada no quintal da escola, num contexto de construção com materiais naturais. O professor, enquanto mediador, busca não interferir nas ações das crianças, ele está atento, observando e registrando as narrativas que as crianças trazem.

A intenção inicial esteve relacionada com as construções, foco de pesquisa naquele momento. A partir dos materiais ofertados, podem surgir outros interesses das crianças, instigando o professor a novos direcionamentos para o seu planejamento.

4 Proposta realizada com crianças de três anos de uma escola pública de Educação Infantil, situada na zona rural, no Município de Osório (RS).

5 Conceito criado pela autora Lea Tiriba.

6 Livro do poeta Manoel de Barros, *Meu quintal é maior do que o mundo* (2015).III



Fonte: elaborada pelas autoras.



Fonte: elaborada pelas autoras.

3.4 A linha como percurso de descobertas⁷

As crianças constroem possibilidades e contribuem culturalmente com o mundo, a todo instante. Partindo da potência que elas têm em suas capacidades criadoras, a linha foi um *convite brincante* para que pudessem criar marcas no quintal da escola a partir de um *caminhar/desenrolar*, totalmente livre.

Sendo o quintal da escola um lugar habitado diariamente pelas crianças, possibilitou-se o entrelaçamento com as linhas, de modo, que, cada uma das crianças deixou suas digitais nos lugares/objetos entendidos por elas como possibilidades para a expansão desse brincar. Tendo a arte como linguagem, essa proposta visou a construção de diferentes obras, elaboradas a partir da criatividade e deslocamento das crianças.

⁷ Proposta realizada com crianças de 3 e 4 anos, de uma escola pública de Educação Infantil, situada na zona rural, no Município de Osório (RS).



Fonte: elaborada pelas autoras.



Fonte: elaborada pelas autoras



Fonte: elaborada pelas autoras

Com o desejo de que experiências como essas se tornem cada vez mais frequentes em escolas de educação infantil, compartilhamos uma *Mini-História*⁸ para intensificar o quanto as crianças são capazes e merecem marcar com ousadia e criatividade os espaços que habitam. Que mais educadores e educadoras da educação infantil possam, por meio de suas práticas, qualificar as vivências com as crianças, tornando a escola um lugar mais agradável e feliz.



Como é bom Brincar

Valentina percorre livremente os espaços do quintal, esticando sua linha. Elege os suportes dos balanços e a árvore para amarrar seus fios. À medida em que os estica, busca outros elementos para compor a sua obra de arte. Valentina vai tecendo fitas e laços de cabelo junto de sua linha, enriquecendo a construção. Ousada em sua criação, se desloca por outros caminhos, deixando suas marcas por todos os lados.

Ao cruzar o rolo de linha entre novos lugares, satisfeita com o que vai se desenhando, ela sorri e diz:

- Meus Deus! Como é bom brincar!

Que brincar seja um direito inegociável nas instituições de Educação Infantil!

Protagonista: Valentina- 4 anos
Texto: Andréia Lummertz
Fotos: Andréia Lummertz

⁸ Termo utilizado conforme o livro *Mini-Histórias: Rapsódias da vida cotidiana nas escolas do Observatório da Cultura Infantil*, organizado por Paulo Fochi (2019).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo discutir as pedagogias da infância apontando estratégias pedagógicas para o planejamento na educação infantil. Para tal, apresentamos algumas perspectivas pedagógicas que busquem considerar a criança como protagonista e projetos desenvolvidos alinhados a tais vertentes. Ratificado pelas orientações apontadas pelas DCNEI (2010), um currículo que reafirma a ideia da criança como um sujeito potente, de direitos e como centro do planejamento.

Muitas são as barreiras ainda encontradas nas realidades das escolas, que engessam o planejamento e inviabilizam a participação das crianças: calendários escolares, festividades, posturas adultocêntricas, atividades estereotipadas, propostas preparatórias para o ensino fundamental, entre tantas outras. As formações oferecidas para os educadores nem sempre dão conta das reais especificidades que compõem o currículo da educação infantil, ficando distantes de uma pedagogia voltada para as infâncias.

As práticas trazidas pelas autoras, desenvolvidas em escolas públicas de educação infantil, em municípios do Litoral Norte (RS) corroboram a possibilidade de se efetivar um currículo sensível, generoso para com as reais necessidades das crianças que vivem suas infâncias em espaços de educação infantil.

REFERÊNCIAS

ARELARO, Lisete Regina Gomes; JACOMINI, Márcia Aparecida; KLEIN, Sylvie Bonifácio. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 35-51, abr. 2011. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28270>. Acesso em: 4 ago. 2023.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Práticas cotidianas na educação infantil**: Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília: MEC, 2009.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CAMPOS, Maria Malta *et al.* A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n.1, p. 15-33, abr. 2011a. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a02.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2023.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: ARTMED EDITORA S.A, 2011.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF., DOU, 20 dez. 1996. Disponível em: 1996. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 nov. 2023.

BRASIL. **Resolução CEB/CNE nº 05/09**, de 18 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf. Acesso em: 21 maio 2023

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil e o ensino fundamental, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Brasília, DOU, 22 dez. 2017.

BRASIL. **Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005**. Altera os arts. 6o, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11114.htm. Acesso em: 10 set. 2017.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 9 out. 2023

BRASIL. **Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009a**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 3 out. 2023.

CORREA, Bianca Cristina. Educação infantil e ensino fundamental: desafios e desencontros na implantação de uma nova política. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 1, p. 105-120, abr. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000100007. Acesso em: 24 set. 2023.

CORSINO, Patrícia; BRANCO, Jordanna Castelo. Obrigatoriedade escolar aos quatro anos: indagações sobre materiais didáticos escolares. **Textura**, Canoas, v. 18, n.37, p. 125-149, maio/ago. 2016.

FORMOSINHO, Júlia Oliveira. Pedagogia (s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. *In*: FORMOSINHO, Júlia Oliveira; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA,

Mônica Appezzato. **Pedagogia(s) da infância**: Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine. **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil**: Um caminho para a transformação. Porto Alegre: Penso, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

KRAMER, Sonia; Nunes, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patrícia. Infância e criança de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 87-104, abr. 2011. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a05.pdf. Acesso em: 4 out. 2023.

PINAZZA, Mônica Appezzato; SANTOS, Maria Walburga dos. A (pré)-escola na lógica da obrigatoriedade: um desconcertante 'dejà vu'? **Textura**, Canoas, v. 18, n. 16, p. 22-43, jan./abr., 2016.

PINAZZA, Mônica Appezzato. John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância. *In*: FORMOSINHO, Júlia Oliveira; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato. **Pedagogia(s) da infância**: Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

RODARI, Gianni. **Gramática da Fantasia**. São Paulo: Summus, 1982.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas: v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3PLsn8PhMzxZJzvdDC3gdKz/>. Acesso em: 19 out. 2023.

SILVA, Denise Madeira de Castro e. A oferta da educação infantil no setor privado: direito ou negócio. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 48, e248770, 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022022000100202. Acesso em: 19 out. 2023.

SOBRE OS AUTORES/ORGANIZADORES

Alexsandro Cardoso dos Santos

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs), docente da educação básica da Rede Estadual de Ensino no município de Osório. E-mail: alexsandro-santos@uergs.edu.br.

Amábili Giseli Ohlweiler Braga

Licenciada em Espanhol, pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), e em Português, pela FAVENI. É especialista em Educação, pelo IFSUL, e mestranda em educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs). Professora da educação básica da Rede Municipal em Balneário Pinhal (RS). E-mail: amabili-braga@uergs.edu.br.

Ana Paula Machado Teixeira

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. É professora de anos iniciais no município de Arroio do Sal (RS) e integrante do Grupo de Pesquisa e Estudos Integrados à Educação: linguagens e letramentos/GPEIA:Lin-Le/Uergs. E-mail: ana-teixeira@uergs.edu.br.

Andreia do Nascimento Santos

Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs). Atua como professora da Educação Infantil no município de Imbé (RS). E-mail:

Andréia Lummertz

Mestranda na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs) e professora de Educação Infantil na rede municipal de Osório(RS). E-mail: andreia-lummertz@uergs.edu.br.

Carlos Marcelo Cavalheiro Félix

Mestre em Educação (Uergs), membro do Grupo de Pesquisa: Educação, Diversidade Étnico-Racial e Direitos Humanos (GEDERDH/Uergs-CNPq) e da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos (ReBEDH-RS). E-mail: carlos-felix@uergs.edu.br.

Caroline Caciano

Mestranda em Educação na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs), professora de Educação Infantil na prefeitura municipal de Xangri-Lá (RS) e Capão da Canoa (RS). E-mail: caroline-caciano@uergs.edu.br.

Cátia Cilene Diogo Goulart

Mestre em Educação, docente voluntária no Curso de Graduação em Pedagogia — Licenciatura, integrante do Grupo de Pesquisa e Estudos Integrados à Educação: linguagens e letramentos/GPEIA:Lin-Le/Uergs. E-mail: catia-goulart@uergs.edu.br.

Cláudio Gerhardt

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs) campus Osório. Atua como Supervisor Educacional do ensino fundamental na rede Municipal de São José do Hortêncio (RS). E-mail: claudio-gerhardt@uergs.edu.br.

Denise Madeira de Castro e Silva

Doutora em Educação, professora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs). E-mail: denise-madeira@uergs.edu.br.

Gizelly Vicente Salvador

Graduada em Letras com habilitação em Língua Inglesa e respectivas Literaturas pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2017). Especialista em Língua Inglesa e em orientação educacional pela Faculdade São Luís (2020). Mestranda na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (2022). E-mail: gizelly-salvador@uergs.edu.br.

Ivana Almeida Serpa

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), mestra em Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs) e professora de Educação Infantil da rede municipal de Porto Alegre. E-mail: ivana-serpa@uergs.edu.br.

Helena Venites Sardagna

Doutora em Educação, professora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs). Líder do Grupo de Pesquisa Educação e Processos Inclusivos — GPEPI/Uergs. E-mail: helena-sardagna@uergs.edu.br.

Henrique Silveira Leal

Mestre em Educação (Uergs), graduado em Teatro (Uergs), professor em escola básica da rede privada em Osório. E-mail: henricenicass@gmail.com.

Jaqueline Aparecida Machado

Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs). Atua como professora da educação básica na rede Municipal de Igrejinha (RS). E-mail: jaqueline-machado@uergs.edu.br.

Jucimara Teixeira da Luz Guimarães

Mestra em Educação, coordenadora do Núcleo Inclusão e Diversidades na Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Novo Hamburgo, integrante do GPEPI/Uergs. E-mail: juciinclusaoml@gmail.com.

Mariana de Andrade Doninelli (*in memoriam*)

Foi mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação (PPGED/MP) Mestrado Profissional de Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs) Litoral Norte.

Mariele da Silva de Souza

Mestre em Educação, professora de Atendimento Educacional Especializado na prefeitura municipal de Canoas (RS), integrante do GPEPI/Uergs. E-mail: marielessouza@gmail.com.

Mônica de Souza

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Professora de anos iniciais nos municípios de Terra de Areia (RS) e Capão da Canoa (RS). Integrante do Grupo de Pesquisa e Estudos Integrados à Educação: linguagens e letramentos/GPEIA:Lin-Le/Uergs. E-mail: monica-souza@uergs.edu.br.

Patrícia de Andrade de Oliveira Vicente

Mestre em Educação, gestora pedagógica no município de Esteio (RS), integrante do GPEPI/Uergs. E-mail: paty.ovicente@gmail.com.

Rita Cristine Basso Soares Severo

Doutora em Educação (UFRGS), professora adjunta da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs), professora do PPGED-Uergs. E-mail: rita-severo@uergs.edu.br.

Rochele da Silva Santaiana

Doutora em Educação pela UFRGS, professora Adjunta da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs), professora do PPGED-Uergs. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Integral e currículo: dispositivos e configurações dos tempos e espaços escolares / GPEIC Uergs. E-mail: rochelle-santaianna@uergs.edu.br.

Sandra Monteiro Lemos

Doutora em Educação (UFRGS), graduada em Pedagogia (UFRGS), professora (Adjunta) nos cursos de Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs). E-mail: sandra-lemos@uergs.edu.br.

Simone Pereira dos Santos

Mestre em Educação, professora de Atendimento Educacional Especializado na prefeitura municipal de Gravataí (RS), integrante do GPEPI/Uergs. E-mail: simone-santos01@uergs.edu.br.

Sita Mara Lopes Sant'Anna

Doutora em Educação (UFRGS), graduada em Pedagogia (UFRGS), professora Adjunta da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs), professora e Coordenadora do PPGED-Uergs. E-mail: sitamarals@yahoo.com.br.

Veronice Camargo da Silva

Doutora em Letras, professora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs). Líder do Grupo de Pesquisa e Estudos Integrados à Educação: linguagens e letramentos/GPEIA:Lin-Le/Uergs. E-mail: veronice-silva@uergs.edu.br.

EDUCAÇÃO, CULTURAS, LINGUAGENS E PRÁTICAS SOCIAIS: EDUCAÇÃO BÁSICA EM FOCO

O presente e-book é composto por artigos produzidos pelas pesquisadoras da linha IV juntamente com seus orientandos(as) a partir das pesquisas realizadas. A linha Educação, Culturas, Linguagens e Práticas Sociais apresenta estudos e pesquisas que abordam temas emergentes do campo educacional com foco na formação de professores da educação básica, tomando artefatos culturais histórico e socialmente constituídos. Tais artefatos ao serem considerados para discussão e estudo são articulados a noções de discursos, pedagogias culturais, juventudes, infâncias, gênero, raça, etnia, Letramento(s), políticas públicas e processos inclusivos.

RFB Editora
CNPJ: 39.242.488/0001-07
91985661194
www.rfbeditora.com
adm@rfbeditora.com
Belém, Pará, Brasil

