

EDUCAÇÃO sem LIMITES

Organização:
Jader Silveira e Resiane Silveira

v.2



Ideias para um Ensino Disruptivo

EDUCAÇÃO sem LIMITES

Organização:
Jader Silveira e Resiane Silveira

v.2



**Ideias para um
Ensino Disruptivo**

© 2024 – Editora Progresso

www.editoraprogresso.com.br

progressoeditorial@gmail.com

Organizadores

Jader Luís da Silveira

Resiane Paula da Silveira

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Capa: Freepik/Progresso

Revisão: Respectiveos autores dos artigos

Conselho Editorial

Ma. Silvia Mara da Silva, Universidade Estadual de Maringá, UEM

Ma. Silvana Maria Aparecida Viana Santos, Facultad Interamericana de Ciencias Sociales, FICS

Ma. Yanne Maira Silva, Universidade Federal de Uberlândia, UFU

Dr. Guilherme Esteves Galvão Lopes, Fundação Getúlio Vargas, FGV

Ma. Grazielle Gorete Portella da Fonseca, Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC

Me. Tiago José da Silva Tabayara, Universidade Federal do Pará, UFPA

Ma. Sofia de Moraes Arnaldo, Universidade de Fortaleza, UNIFOR

Me. Denilson Marques dos Santos, Universidade do Estado do Pará, UEPA

Ma. Larissa Cristina Cardoso dos Anjos, Universidade Federal do Amazonas, UFAM

Ma. Luana Ferreira dos Santos, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Ana Paula Cota Moreira, Fundação Comunitária Educacional e Cultural de João Monlevade, FUNCEC

Esp. Resiane Paula da Silveira, Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, SEEMG

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

	Silveira, Jader Luís da
S587e	Educação Sem Limites: Ideias para um Ensino Disruptivo - Volume 2 / Jader Luís da Silveira; Resiane Paula da Silveira (organizadores). – Formiga (MG): Editora Progresso, 2024. 94 p. : il.
	Formato: PDF
	Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
	Modo de acesso: World Wide Web
	Inclui bibliografia
	ISBN 978-65-83392-02-2
	DOI: 10.5281/zenodo.14037454
	1. Educação. 2. Docência. 3. Ensino Disruptivo. I. Silveira, Resiane Paula da. II. Título.
	CDD: 370
	CDU: 37

Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora Progresso
CNPJ: 35.335.163/0001-00
Telefone: +55 (37) 99855-6001
www.editoraprogresso.com.br
progressoeditorial@gmail.com
Formiga - MG
Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:
<https://www.editoraprogresso.com.br/2024/11/educacao-sem-limites-2.html>



AUTORES

**Antônia Lília Soares Pereira
Elizabeth Pereira Barbosa
Emanuel Luiz Pereira da Silva
Helenória de Albuquerque Mello
Jaime do Espírito Santo Vieira Júnior
João Fernando Costa Júnior
Saulo Carvalho de Souza Timóteo**

APRESENTAÇÃO

A Educação, enquanto força propulsora do desenvolvimento humano e social, encontra-se em uma encruzilhada decisiva: ao mesmo tempo em que se depara com os desafios de uma sociedade em transformação acelerada, ela também assume a responsabilidade de guiar a construção de novos horizontes. *Educação Sem Limites: Ideias para um Ensino Disruptivo* se apresenta como uma obra instigante e necessária, que propõe repensar paradigmas tradicionais e explorar alternativas que visem à formação integral do sujeito, pautada pela criatividade, pela criticidade e pelo compromisso ético com o aprendizado e o futuro.

A noção de ensino disruptivo aqui abordada refere-se à capacidade de romper com modelos obsoletos e de projetar metodologias inovadoras, que busquem não apenas transmitir conhecimento, mas fomentar a autonomia, o engajamento e a formação de indivíduos críticos e socialmente comprometidos. Este livro emerge como uma resposta à urgência de pensar uma educação que transcenda as barreiras geográficas, econômicas e culturais, lançando um olhar sobre a inclusão, a equidade e a valorização das potencialidades de cada educando. Ao fazê-lo, ele amplia a compreensão do ato de educar como uma prática transformadora, que deve estar alinhada com as demandas e as incertezas do século XXI.

A obra reúne reflexões de caráter interdisciplinar, que entrelaçam pedagogia, psicologia, tecnologia e filosofia para compor um mosaico de ideias disruptivas, voltadas ao repensar da educação contemporânea. Temas como a integração das novas tecnologias, a personalização do ensino, a promoção da autonomia intelectual e a valorização das competências socioemocionais são explorados sob um prisma que valoriza a prática educativa como um processo dinâmico, em constante diálogo com a realidade social. Cada capítulo desta coletânea não apenas apresenta modelos teóricos, mas também investiga experiências práticas e exemplares de inovação educacional, oferecendo ao leitor uma visão panorâmica sobre as possibilidades e os desafios de uma Educação sem fronteiras.

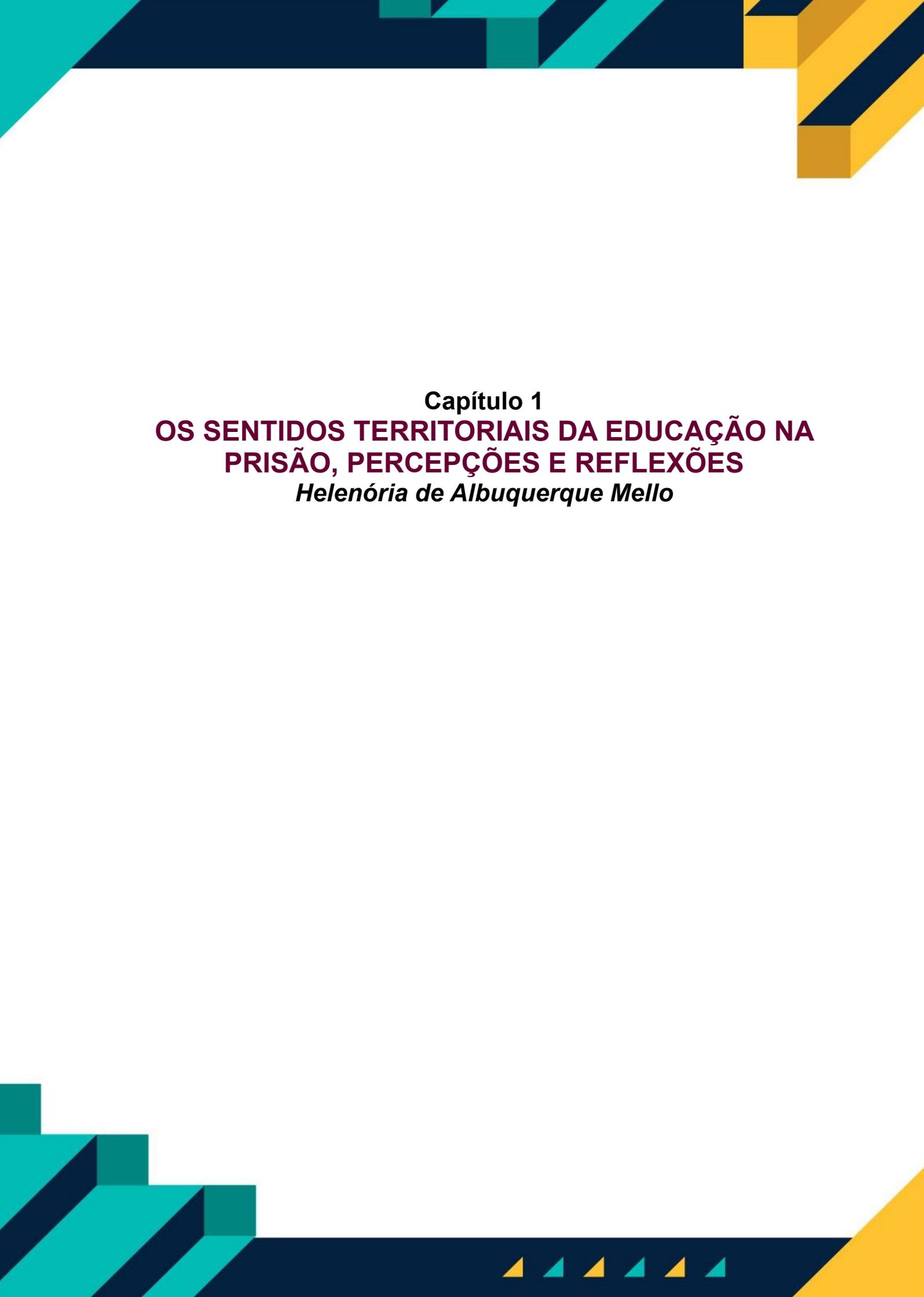
Dessa forma, a obra revela-se como um manifesto em favor de uma pedagogia que se recusa a ser estática, que busca incessantemente se adaptar às realidades complexas do mundo contemporâneo e que se empenha em proporcionar uma

aprendizagem significativa e transformadora. A obra convoca educadores, pesquisadores e todos os interessados no futuro da educação a refletir sobre como o ensino pode e deve evoluir, cultivando mentes abertas, adaptáveis e preparadas para enfrentar um mundo de mudanças constantes.

Espera-se que esta leitura inspire ações concretas e efetivas em prol de uma educação realmente sem limites, onde o processo de aprender não se limite ao acúmulo de saber, mas se expanda para a criação de sentidos, de experiências e de futuros.

SUMÁRIO

Capítulo 1		
OS SENTIDOS TERRITORIAIS DA EDUCAÇÃO NA PRISÃO, PERCEPÇÕES E REFLEXÕES		09
<i>Helenória de Albuquerque Mello</i>		
<hr/>		
Capítulo 2		
ABORDAGEM DECOLONIAL DA PROTEÇÃO SOCIAL E EDUCAÇÃO NO TERRITÓRIO DE VIVÊNCIA POTIGUARA NO LITORAL NORTE DA PARAÍBA		28
<i>Emanuel Luiz Pereira da Silva</i>		
<hr/>		
Capítulo 3		
A ABORDAGEM DE PROJETOS DE EXTENSÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA		45
<i>Antônia Lília Soares Pereira; Jaime do Espírito Santo Vieira Júnior; Saulo Carvalho de Souza Timóteo</i>		
<hr/>		
Capítulo 4		
O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO E O TRABALHO DOCENTE NO RECÔNCAVO DA BAHIA: UMA ABORDAGEM HISTÓRICA DAS CONDIÇÕES PARA O EXERCÍCIO DO MAGISTÉRIO (1920 - 1940)		60
<i>Elizabete Pereira Barbosa</i>		
<hr/>		
Capítulo 5		
CONECTIVISMO E INTELIGÊNCIA COLETIVA: NOVOS CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO		79
<i>João Fernando Costa Júnior</i>		



Capítulo 1
OS SENTIDOS TERRITORIAIS DA EDUCAÇÃO NA
PRISÃO, PERCEPÇÕES E REFLEXÕES
Helenória de Albuquerque Mello

OS SENTIDOS TERRITORIAIS DA EDUCAÇÃO NA PRISÃO, PERCEPÇÕES E REFLEXÕES

Helenória de Albuquerque Mello

*Doutoranda em Serviço Social pelo Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Universidade Federal da Paraíba - PPGSS/UFPB, graduada e mestra em Serviço Social - PPGSS/UFPB. Pesquisadora colaboradora da Cátedra Unesco de Educação de Jovens e Adultos/UFPB (2016-2017). Discente pesquisadora do Laboratório de Pesquisa e Extensão em Subjetividade e Segurança Pública/UFPB. Assistente Social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba.
E-mail: helen.mello17@gmail.com*

RESUMO

O presente ensaio teórico insere-se no campo da Educação, na perspectiva da inclusão, tem como escopo refletir sobre os sentidos da Educação no território da prisão a partir das dinâmicas de territorialização, desterritorialização e reterritorialização, à luz da teoria social crítica. Busca superar o discurso da reinserção social, dirigido a uma população que em grande expressão representa a face mais cruel dos processos de exclusão social. No Brasil, a prisão, aparelho coercitivo hegemônico do Estado, tem uma relação direta com as classes sociais mais vulnerabilizadas, marcadas por recortes de raça, etnia, gênero, religião e renda, ou seja, de condições materiais de reprodução da vida, que aos olhos da classe burguesa as tornam as principais destinatárias do sistema de (in)justiça criminal brasileiro, onde o fim da linha é a prisão. No contexto de uma sociedade de classes no sistema capitalista, como é o caso do Brasil, a imbricação entre o positivismo criminológico e o metabolismo social, econômico e político, materializa uma simbiose cruel que gera o prisioneiro ao mesmo tempo em que o exclui. Isto posto, parte-se do entendimento que a Política Social de Educação ocupa centralidade na construção de territorialidades delineadas para conduzir pessoas em privação de liberdade à condição de cidadãos, não de egressos, estimulando na mente de corpos aprisionados a criatividade e as habilidades, para desconstrução dos estereótipos vinculados a esse território e fundar novas territorialidades para além do cárcere. Entretanto, trata-se de um processo tensionado, pela natureza e finalidades da Política Penal e da Política de Educação. Diante do

exposto, indaga-se: Qual a capacidade da Educação em tensionar e criar aberturas para uma Educação potencialmente capaz de impactar os estigmas do encarceramento?

Palavras-chave: Educação. Prisão. Território. Territorialidades.

ABSTRACT

This theoretical essay is inserted in the field of Education, from the perspective of inclusion, and aims to reflect on the meanings of Education in the prison territory based on the dynamics of territorialization, deterritorialization and reterritorialization, in the light of critical social theory. It seeks to overcome the discourse of social reintegration, aimed at a population that largely represents the cruelest face of social exclusion processes. In Brazil, prison, the hegemonic coercive apparatus of the State, has a direct relationship with the most vulnerable social classes, marked by differences of race, ethnicity, gender, religion and income, that is, material conditions for the reproduction of life, which at the eyes of the bourgeois class make them the main recipients of the Brazilian criminal (in)justice system, where the end of the line is prison. In the context of a class society in the capitalist system, as is the case in Brazil, the imbrication between criminological positivism and social, economic and political metabolism materializes a cruel symbiosis that generates the prisoner while excluding him. That said, it is based on the understanding that the Social Education Policy occupies a central role in the construction of territorialities designed to lead people deprived of liberty to the condition of citizens, not ex-egresses, stimulating in the minds of imprisoned bodies creativity and skills, to deconstruction of stereotypes linked to this territory and found new territorialities beyond prison. However, it is a tense process, due to the nature and purposes of the Penal Policy and the Education Policy. Given the above, the question arises: What is the capacity of Education to tension and create openings for an Education potentially capable of impacting the stigmas of incarceration?

Keywords: Education. Prison. Territory. Territorialities.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho versa sobre os sentidos da Educação no território da prisão, seus atravessamentos e as aberturas para a construção de novas territorialidade pelas pessoas privadas de liberdade.

Nas palavras de Mello (2022), a prisão, mundo de tempo lento, onde indivíduos criam e recriam estratégias de sobrevivência, resistem dia a dia a um tempo que adquire um compasso próprio para quem espera pela liberdade (Mello, 2022, p. 2). Ainda para Mello (2022), local permeado por ritos, regras e simbolismos, cujo

conhecimento, embora essencial, não assegura relações interpessoais estáveis e não exclui do convívio cotidiano o imprevisível; onde a vida é objeto de constantes negociações. Trata-se de uma convivência *sui generis* e, em alguns aspectos, destoa de qualquer outra realidade que se possa conhecer na sociedade livre. Território onde coexistem dois sistemas: um oficial, ancorado no aparato jurídico, e um não-oficial, este não-escrito. Sobre este último, basta adentrá-lo para entender como as engrenagens dos pavilhões se movimentam, qual o sentido do jogo e qual o seu local neste tecido social formado por muitas dobras.

A experiência mais danosa da prisão é algo impossível de se conhecer, pois o pior só foi vivido por quem morreu dentro dela (Levi, 2016). Tudo que conhecemos sobre o seu intramuros encontramos nos relatos daqueles que foram capazes de suportar e sobreviver. Nos ensinamentos de Oliveira e Damas (2016, p. 34), “em geral as prisões são ruins, ineficazes, ineficientes e contradizem seus próprios objetivos de punir adequadamente, reabilitar socialmente e prevenir a criminalidade [...]”.

A esse respeito, sintéticas são as palavras do grupo Racionais MC's, em Fórmula mágica da paz. Sociólogos, cientistas sociais ou antropólogos não seriam tão precisos, assim como os *rappers*, em capturar os sentimentos de parcela expressiva da juventude brasileira, que vivenciam a vulnerabilidade social em suas expressões mais agravadas, vitimados pelo processo de criminalização primária e secundária, moradores das periferias mais violentas, não raramente presos ou egressos do sistema penitenciário, com parentes e amigos, vítimas do extermínio e do encarceramento.

As percepções e reflexões tecidas ao longo deste ensaio teórico são frutos de dois momentos: pesquisa social empírica, “Prisão e Educação um Hiato Histórico: da cela a sala de aula, um caminho para a educação ao longo da vida?”, realizada na Penitenciária Desembargador Sílvio Porto, unidade prisional do Sistema Penitenciário da Paraíba - PB, no período de 2017-2019 e pesquisa etnográfica realizada na Penitenciária Juiz Plácido de Souza, unidade prisional do Sistema Penitenciário de Pernambuco - PE, em 2022.

Adentramos no território da prisão na busca de compreender as nuances e a dinâmica desse provocativo contexto educacional que é a Educação ofertada as pessoas privadas de liberdade (PPL), que a um primeiro olhar pode representar um paradoxo, por refletir sobre as contradições entre o humanizar e o desumanizar nesse tecido social complexo, com contornos particulares, onde se processam relações

sociais e econômicas que se dão na superfície, e outras que passo a denominar de subterrâneas, as que não podem ser vistas, as que se movimentam no silêncio das celas. Entretanto, este é um tema hermético, não se adentra nele com facilidade, é preciso estabelecer relações de confiança para penetrar em algumas camadas e conhecê-lo.

Não por acaso o território da prisão vem se “permitindo” penetrar, na cena contemporânea elementos como: a proximidade física com o espaço e o cotidiano urbano, o ingresso da classe média nas engrenagens do Sistema Penitenciário, o aumento do número e do nível de organização e poder das Facções Criminosas, a telefonia móvel, a *internet* e as redes sociais que possibilitam a comunicação e a visibilidade dos fatos em tempo real, entre outros, pouco a pouco vêm modificando a estrutura desse território enquanto local de difícil acesso, quase que impenetrável, onde muito acontece, mas nada se fala.

No presente estudo, para atender ao objetivo proposto adotamos o entendimento de territorialidade enquanto relação sociopolítico, econômica e cultural e partimos de uma perspectiva de Educação que considere a vida dos sujeitos em seu território, em outros termos, os sentidos construídos por quem sobrevive no chão da prisão, e que proporcione maneiras diversas de compreender e experienciar o mundo, tendo em vista que a pena privativa de liberdade corresponde a um lapso temporal em suas vidas, pois no Brasil não temos prisão perpétua, conforme as legislações vigentes.

O texto que segue se estrutura em três seções principais. Na primeira são apresentadas percepções e reflexões iniciais acerca da Educação no território da prisão, na segunda seção apresentamos o traçado metodológico do estudo e na terceira seção, reflete-se sobre território, territorialidades e as dinâmicas de desterritorialização e reterritorialização, assim como, de sua perspectiva sociopolítico, econômica e cultural.

MARCO TEÓRICO: OS SENTIDOS TERRITORIAIS DA EDUCAÇÃO NA PRISÃO

A evidenciação e as inflexões da particularidade do território de onde falo, a prisão, conecta-se a perspectiva através da qual me proponho a refletir, partindo do entendimento que a prisão não é uma paisagem inerte, mas um constructo de relações

sociais em movimento, atravessado por territorialidades políticas, sociais e econômicas.

O estudo, portanto, se ancora no conceito de território elaborado pelo geógrafo e intelectual Milton Santos (1999), “o território é o lugar em que desembocam todas as ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas, isto é, onde a história do homem plenamente se realiza a partir das manifestações da sua existência” (Santos, 1999, p. 8).

O Sistema Penitenciário brasileiro historicamente marcado pela cultura da invisibilidade e do silenciamento, vem sendo foco nas últimas décadas pelos governos, por organismos nacionais e internacionais e pela sociedade civil, de um olhar para os inúmeros problemas que perpassam o gerenciamento do cumprimento da pena de privação de liberdade, em várias dimensões: gestão de recursos humanos, infraestrutura, financiamento, garantia das assistências previstas na Lei de Execução Penal, Lei Nº 7.210, de 11 de julho de 1984: “I - material; II - à saúde; III - jurídica; IV - educacional; V - social; VI - religiosa” e para várias outras questões que demandam investigação e diálogo com outras áreas do conhecimento e da produção científica e uma interface com as demais Políticas Públicas, entre elas a Educação, some-se a essas questões pontuadas o déficit de vagas, fruto da superpopulação carcerária.

De acordo com os dados da Secretaria Nacional de Políticas Penais (SENAPEN), referentes ao segundo semestre de 2023, dentre a população total de pessoas privadas de liberdade no sistema penitenciário Estadual que é de 843.871, um quantitativo de 201.380 encontra-se em prisão domiciliar com e sem monitoramento eletrônico; considerando apenas as celas físicas temos o quantitativo de 642.491 pessoas, sendo 615.615 homens e 26.876 mulheres (SENAPEN, 2023). Conforme dados do International Centre for Prison Studies (ICPS), do King’s College de Londres, o Brasil ocupa a 3ª posição no *ranking* mundial, ficando atrás apenas de países como a China e os Estados Unidos; ocupando a mesma posição com relação a população carcerária feminina (ICPS, 2023).

No território da prisão, a Educação pode representar um potente instrumento para tensionar a fronteira entre o humanizar e o desumanizar, no entanto, não podemos desconsiderar que na atual crise de paradigmas vivenciada pela sociedade capitalista brasileira, também pode ser utilizada como instrumento de alienação em favor dos interesses dominantes. Segundo Scocuglia (2006), um dos fatalismos que acometem a Educação na cena contemporânea é o da escola como espaço de

reprodução das desigualdades sociais. Seguindo na mesma trilha indagou Mészáros (2005), seria possível educar para além do capital?

Sem desconsiderar o fato de que a Resolução Nº 3, de 11 de março de 2009, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCCP), que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação nos estabelecimentos penais e do Decreto Nº 7.626, de 24 de novembro de 2011, que institui o Plano Estratégico de Educação no Âmbito do Sistema Prisional (PEESP), representam um avanço para a Educação em espaços de privação de liberdade no Brasil, sendo fruto da articulação de segmentos sociais comprometidos com a causa da Educação e com os Direitos Humanos, não podemos deixar de compreendê-lo, também, em uma perspectiva de política de governo, alinhada aos interesses do grande capital que através de seus Organismos Internacionais impõe a elevação dos índices de escolaridade nos países periféricos.

É neste cenário que a Educação em prisões busca se firmar enquanto uma prática ao longo da vida (e não formatada para um prisioneiro), que entende o cumprimento da pena e a prisão enquanto um lapso temporal, onde a Educação pode e deve se manifestar, produzindo no sujeito alvo de suas ações, um sentimento de protagonismo: um sujeito histórico, protagonista da sua história. Nas palavras de Maeyer (2013), significa “[...] deixar momentaneamente seu estatuto provisório de detento para inscrever-se em uma perspectiva mais a longo prazo sem acrescentar um julgamento social ao julgamento penal” (Maeyer, 2013, p. 47).

Isto posto, se de um lado, há uma forte tendência em afirmar que a implementação de processos educacionais no território da prisão tem como destino o insucesso, considerando o espaço social que a prisão ocupou e ocupa historicamente, um local de segregação social hegemônica, um microcosmo periférico, onde habita uma sociedade contida por muros, cercas e grades, em condições de habitabilidade inóspitas, permeado por sociabilidades visíveis e invisíveis, relações capitalistas lícitas (que acontecem na superfície) e as ilícitas (que são negociadas numa camada mais profunda), cenário de expiação de uma sociedade que se satisfaz com as imagens veiculadas pela mídia, que confirmam os estereótipos e produzem uma realidade nefasta, reforçando o estigma que acompanhará o homem preso durante o cumprimento da pena, e para além dela.

De outro, parte-se do pensamento de Bueno (2007), assim cabe ponderar que, se do ponto de vista dos órgãos e instituições oficiais que compõem a estrutura dos

governos e ainda da sociedade civil, as experiências de Educação no território da prisão, ainda que não tenham adquirido relevância expressiva diante do complexo conjunto desumanizador que perpassa o contexto da prisão, para a pessoa em situação de privação de liberdade constitui-se enquanto um espaço em que o estigma do criminoso pode ser arrefecido, um espaço de afirmação da sua condição humana.

De acordo com o Sistema Nacional de Informações Penais (SISDEPEN), do Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN), atualizado em junho de 2023, temos no Estado da Paraíba, uma população carcerária de 13.819 pessoas, com um percentual de 14,09% inseridas na Educação formal, ofertada em unidades prisionais, um ínfimo percentual, mas que se alinha ao cenário nacional, que é de 16,29%, numa população carcerária de 826.593 pessoas (SISDEPEN, 2023).

O aprisionamento figura entre os motivos que interrompem a trajetória escolar, portanto, falar de Educação para pessoas privadas de liberdade nos remete a Educação de Jovens e Adultos (EJA). O Parecer do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), Nº 11, de 10 de maio de 2000, que delibera sobre as Diretrizes da Educação de Jovens e Adultos, concebe essa modalidade de ensino como uma “dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e da leitura como bens sociais, na escola ou fora dela [...]” (CNE/CEB Nº11, 2000, p. 5).

As condições particulares da Educação no território da prisão repousam em uma dimensão multidisciplinar, a natureza da Educação nesse espaço exige uma reflexão sobre a tarefa educativa nas prisões. Esta reflexão deve ser feita em vários níveis: avaliação, continuidade e, sobretudo o questionamento de cada uma das áreas, tarefas e atores do processo educativo.

Conforme apontam Lopes e Amorim (2018), no cárcere, a Educação deve estimular o espaço da fala e da escuta, do ensino e da aprendizagem, mediados por contextos de vida como conteúdo escolar, em um movimento de problematização e sistematização da realidade. Portanto, é necessário viabilizar uma leitura crítica, envolvendo aprendizagens que vão além do domínio de conteúdos disciplinares e da mera recitação de conceitos, uma vez que isso significa aprender a problematizar, a interpretar criticamente a realidade no que ela tem de aparente, de visível, mas também no que ela tem de invisível, de mais profundo.

Trata-se, portanto, de realizar um mergulho e provocar um movimento entre os elementos que compõem o cenário a ser analisado, esse processo conduzirá a leitura

do dito e do não-dito, do contrário, o processo de motivação para o estudo pode se restringir, em sua grande expressão, a remição da pena, o que significa um retrocesso do ponto de vista dos objetivos educacionais conforme a Lei Nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 20 de dezembro de 1996.

De acordo com Maeyer (2013), a implementação de práticas educativas em espaços de privação de liberdade, devem preceder de um entendimento, por parte de todos os profissionais envolvidos com a execução e gerenciamento da pena privativa de liberdade, que perceba a pessoa privada de liberdade como cidadão, e o próprio sujeito que sofre a ação da privação de liberdade, também se perceba como tal:

O processo educativo tem início quando o detento torna-se (provisoriamente) um educando e este educando encontra sua identidade social e afetiva profunda. Com esse estatuto de educando, reconhecido por si e pelos outros, ele poderá desenvolver os projetos para si e para os outros. É por isso que a prisão é antieducativa. (Maeyer, 2013, p. 43).

Conforme Buffa; Arroyo; Nosella (1988), não é fácil afastar e menos ainda enfrentar as formas através das quais a relação sinuosa entre Educação e cidadania, como pré-condição para a participação, vem se dando durante séculos para justificar a exclusão da cidadania, a condenação das populações periféricas à condição de incivilizados, de não-aptos enquanto sujeitos históricos e políticos, a legitimação de práticas repressoras e a desarticulação das forças populares por teimarem em agir politicamente fora das linhas delimitadas pelas classes “burguesas civilizadas” enquanto o espaço da liberdade e da participação racional e ordeira.

Ainda nas palavras de Buffa; Arroyo; Nosella (1988) é preciso entender a Educação a partir de uma lógica histórica e não mecânica, entre ela, a cidadania e a participação social, pois, do contrário, apenas se reforçará a ideia de que a Educação é o ritual sagrado de passagem para o reino da liberdade, de forma fetichizada.

No Brasil a Educação escolarizada, conforme Barbosa (2015), anteriormente, totalmente elitizada, ao se massificar, recebeu na escola segmentos ampliados da população em vulnerabilidade social, com muitas dificuldades na garantia de suas condições de vida. As escolas públicas brasileiras se deparam com as problemáticas da própria estrutura educacional, além das precárias condições de vida dos estudantes. As altas taxas de analfabetismo, evasão e retenções se colocaram e se colocam enquanto demandas institucionais, além dos problemas advindos das

precárias condições de vida dos alunos e de suas famílias, as quais exigem respostas imediatas. Tal situação rebate diretamente na Educação formal no território da prisão, pois, esta é mero reflexo da reprodução do Sistema Educacional vigente no Brasil.

Nesse sentido, conceitua Freire (1975) “não há nada que mais contradiga e comprometa a emersão popular do que uma educação que não jogue o educando às experiências do debate e da análise dos problemas e que não lhe propicie condições de verdadeira participação” (Freire, 1975, p. 93).

Nesta mesma esteira, Scarfó (2002) aduz que o vínculo de pertencimento do indivíduo com a sociedade é construído a partir da Educação, portanto, quem não tem garantido, não apenas o direito, mas o acesso à Educação, não tem a possibilidade de pertencer a sociedade, enquanto cidadão. No caso das pessoas privadas de liberdade, este não pertencimento em decorrência da negação do direito à Educação quando em liberdade, se materializa em suas expressões mais agravadas, por tratar-se de pessoas em situação de vulnerabilidade extrema, expostos as mais diversas expressões da questão social: exclusão, marginalização, violência e desemprego, vivendo suas vidas na (des)proteção social. Uma “simbiose” cruel: é o próprio metabolismo social, econômico e político que gera o prisioneiro ao mesmo tempo em que o exclui.

A situação delineada acima pelo autor e os dados do encarceramento no Brasil, encontram ressonância na história da formação social brasileira. De acordo com Coutinho (1999), no Brasil:

Os traços elitistas e antipopulares da transformação política e da modernização econômica se expressam na conciliação entre as frações das classes dominantes com a exclusão das forças populares e no recurso frequente aos aparelhos repressivos e à intervenção econômica do Estado (Coutinho, 1999, p. 122).

Na particularidade do território da prisão, a afirmação de que a inclusão na Educação formal representa a única opção para as pessoas em situação de privação de liberdade, põe em evidência um mecanismo discursivo que opera para assegurar a eficácia do discurso, pois, em certo momento, o discurso contradiz a realidade educacional, caracterizada por instalações físicas improvisadas, a exemplo de celas que são transformadas em salas de aula, corpo docente insuficiente, ausência de outros profissionais da área da Educação, falta de materiais didáticos e fardamento, ausência de biblioteca, ou com pequenos acervos, em muitos casos desatualizados,

o que conseqüentemente, impacta negativamente na oferta de vagas, deslocando o acesso à Educação da perspectiva do direito a do privilégio.

Ademais, ao circunscrever a inclusão no âmbito da Educação formal e ignorar suas relações com outras políticas e instituições sociais, desqualifica-se as tensões e contradições no qual a perspectiva inclusiva se insere.

PERCURSO METODOLÓGICO

O presente estudo, de natureza teórica, tem como objetivo refletir sobre os sentidos da Educação no território da prisão a partir das dinâmicas de territorialização, desterritorialização e reterritorialização. Para atingir o objetivo, o método empregado foi a revisão de literatura conduzida por meio de uma pesquisa bibliográfica.

A pesquisa bibliográfica, conforme Amaral (2007),

[...] é uma etapa fundamental em todo trabalho científico que influenciará todas as etapas de uma pesquisa, na medida em que der o embasamento teórico em que se baseará o trabalho. Consiste no levantamento, seleção, fichamento e arquivamento de informações relacionadas à pesquisa (AMARAL, 2007, p. 1).

Segundo Macedo (1994, p. 13), a pesquisa bibliográfica: “Trata-se do primeiro passo em qualquer tipo de pesquisa científica, com o fim de revisar a literatura existente e não redundar o tema de estudo ou experimentação”. Dessa forma, aduz Lakatos e Marconi (2003, p. 183): “[...] a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”.

A pesquisa bibliográfica, segundo Boccato (2006),

[...] busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. [...] (BOCCATO, 2006, p. 266).

Dito isto, a pesquisa bibliográfica para este estudo foi conduzida em duas etapas: inicialmente revisitamos os achados da pesquisa: “Prisão e Educação um Hiato Histórico: da cela a sala de aula, um caminho para a educação ao longo da

vida?” (2017-2019) e da pesquisa etnográfica realizada na Penitenciária Juiz Plácido de Souza (2022). Num segundo momento, reunimos algumas referências da literatura acadêmica, alinhadas aos objetivos deste estudo para construção do marco conceitual, o que nos forneceu um adensamento teórico para elaboração de reflexões iniciais acerca dos sentidos territoriais da Educação na prisão, bem como da construção de territorialidades a partir das dinâmicas de desterritorialização e retorritorialização, no encarceramento, e para além dele.

A pesquisa bibliográfica é descrita por Creswell (2009; 2013) como um processo crítico na elaboração de qualquer estudo científico, oferecendo a base teórica e conceitual necessária. Deste modo, a pesquisa bibliográfica culmina em uma síntese das informações obtidas, destacando descobertas relevantes e as relacionando com o novo estudo.

PRISÃO E EDUCAÇÃO: O TERRITÓRIO EM EVIDÊNCIA

No contexto da prisão emergem e conectam-se múltiplos territórios, com diferentes delimitações: celas, pavilhões, salas de aula, biblioteca, refeitório e diferentes sujeitos: privados(as) de liberdade, policiais penais, profissionais da educação, da saúde, da área jurídica, entre outros.

Dito isso, neste estudo, ao buscarmos as conexões entre território, territorialidades, prisão e Educação, partimos pois, do entendimento que a prisão não é uma paisagem inerte, mas um constructo de relações sociais em movimento, um território atravessado por territorialidades políticas, sociais, culturais e econômicas. “Trata-se, isto sim, de um espaço-processo, um espaço socialmente construído” (Haesbaert, 2005, p. 6775).

Nas palavras de Koga (2011, p. 16):

[...] o chão e suas circunstâncias deixam de ser um dado natural e tornam-se uma construção humana. Neste sentido afirmo que, sobre a topografia da natureza ergue-se uma topografia social, ela incorpora a concretude de condições e acessos como dois elementos imbricados mutuamente e dependentes. Já não se está simplesmente falando de um lugar como vazio, mas do resultado da ocupação e da ação dos sujeitos cidadãos, ou quase cidadãos. [...].

Logo, ao pensar o conceito de território para analisar os processos educacionais na prisão, é por entender que esse conceito abrange as relações entre as pessoas privadas de liberdade. Para Franco (2023), o conceito de território se apresenta em diferentes perspectivas, materiais e imateriais, atravessado pelas ações dos sujeitos, cujo entendimento perpassa as noções de contradição, mudança e continuidade.

Na mesma linha argumenta Saquet (2006):

Território é natureza e sociedade: não há separação: é economia, política e cultura; edificação e relações sociais; des-continuidades; conexão e redes; domínio e subordinação; degradação e proteção ambiental, etc. Em outras palavras, o território significa heterogeneidade e traços comuns, apropriação e dominação historicamente condicionadas; é produto e condição histórica e transescalar; com múltiplas variáveis, determinações, relações e unidade. É espaço de moradia, de produção de serviços, de mobilidade, de desorganização, de arte, de sonhos, enfim, de vida (objetiva e subjetivamente). O território é processual e relacional, (i)material, com diversidade e unidade, concomitantemente (Saquet, 2006, p.83).

Trazendo essas reflexões acerca do conceito de território para a abordagem que se pretende realizar acerca da prisão, ou seja, enquanto um território, situa-se o debate sobre a Educação ofertada as pessoas privadas de liberdade, em suas dimensões: política, social, cultural e econômica.

Para Raffestin (1993), a territorialidade “reflete a multidimensionalidade do ‘vivido’ territorial, pelos membros de uma coletividade, pelas sociedades em geral” (Raffestin, 1993, p.158). Ainda de acordo com Raffestin (1993), “a territorialidade se manifesta em todas as escalas espaciais e sociais; [...], de certa forma, é a face “vívida” da “face agida” do poder (Raffestin, 1993, p.161-162). O esquema conceitual elaborado pelo autor, no território da prisão e nas territorialidades construídas pelas pessoas privadas de liberdade também pode ser observado, tendo em vista que o poder é uma categoria intrínseca ao território da prisão.

Assim, na medida em que consideramos a Educação ofertada as pessoas privadas de liberdade e a prisão como territórios, podemos pensar que elas se materializam na territorialidade de seus atores, entre os quais as pessoas privadas de liberdade. Em seu cotidiano, no território vivido, elas ocupam e fundam a escola na prisão, constroem saberes e identidades.

As práticas educativas, no coletivo da sala de aula, trazem em si experiências relacionais, portanto, produzem territorialidades e forjam a identidade do estudante, na singularidade da privação de liberdade. No entanto, a discussão sobre território, também implica uma discussão sobre controle social e político, relações de conflito e de poder, que podem ser construídos e desconstruídos em escalas diversas, de forma permanente ou experimental, em períodos ou ciclos (Scheffler, 2018).

Para Haesbaert e Bruce (2002), territorialização e desterritorialização são processos que ocorrem concomitantemente, fundamentais para compreender as práticas humanas. Para os autores trata-se de um movimento de construção do território, onde “a vida é um constante movimento de desterritorialização e reterritorialização, ou seja, estamos sempre passando de um território para outro, abandonando territórios, fundando novos” (Haesbaert; Bruce, 2002, p. 19).

É nesse movimento de desterritorialização/reterritorialização e nas projeções de um território posterior ao cárcere, que situamos a Educação enquanto um potente instrumento na construção de novas territorialidades para além dos intramuros do território da prisão, pelas pessoas privadas de liberdade.

O percurso teórico construído ao longo deste estudo, na busca de tecer reflexões iniciais sobre os sentidos da Educação no território da prisão, no contexto das transformações da Educação formal ofertada as pessoas privadas de liberdade, nos conduziu, aos conceitos de desterritorialização/reterritorialização, para tecer reflexões iniciais a cerca das territorialidades construídas a partir da Educação nesse território complexo, bem como, da capacidade da Educação em tensionar e criar as condições objetivas, estimulando na mente de corpos aprisionados a criatividade e as habilidades, para desconstrução dos estereótipos vinculados ao território da prisão e construção de novas territorialidades quando em liberdade, na condição de cidadãos livres, não de egressos do sistema penitenciário.

Para Haesbaert (2000, p.181):

Um processo de desterritorialização pode ser tanto simbólico, com a destruição de símbolos, marcos históricos, identidades, quanto concreto, material – político e/ou econômico, pela destruição de antigos laços/fronteiras econômico-políticos de integração. É muito importante também distinguir as escalas de difusão da desterritorialização, tanto espaciais quanto temporais (longa, média ou de curta duração, nos termos de Braudel), pois pode ocorrer concomitantemente desterritorialização numa escala (regional/local) e reterritorialização em outra (nacional e mundial, por exemplo).

De acordo com Guattari e Ronilk (2010), o território é sinônimo de apropriação, de subjetivação, sendo que:

O território pode se desterritorializar, isto é, abrir-se, engajar-se em linhas de fuga e até sair do seu curso e se destruir. A espécie humana está mergulhada num imenso movimento de desterritorialização, no sentido de que seus territórios “originais” se desfazem ininterruptamente com a divisão social do trabalho, com a ação dos deuses universais que ultrapassam os quadros da tribo e da etnia, com os sistemas maquínicos que a levam a atravessar, cada vez mais rapidamente, as estratificações materiais e mentais (Guattari; Ronilk, 2010, p.388).

A perspectiva teórica de desterritorialização/reterritorialização nos forneceu as lentes para nos aproximarmos do nosso objeto de estudo: os sentidos territoriais da Educação na prisão. Escolhemos esse caminho teórico pelo reconhecimento do movimento, da mudança e, ao mesmo tempo, das permanências no território da prisão e conseqüentemente das territorialidades nele produzidas. Consoante, os autores Deleuze e Guattari (2009), “As territorialidades são, pois, atravessadas, de um lado a outro, por linhas de fuga que dão prova da presença, nelas, de movimentos de desterritorialização e reterritorialização” (Deleuze; Guattari, 2009, p.71).

Nas argumentações de Saquet (2007), um outro aspecto nos parece relevante e convergente com os estudos no campo da Educação, na particularidade da prisão, trazendo para o cenário a noção de territorialização, que expressa o movimento do sujeito na produção do território. Conforme o autor o processo de produção do território é histórico, apropriado e edificado socialmente como resultado e condição do processo de territorialização. “Os processos sociais e naturais, e mesmo nosso pensamento, efetivam-se na e com a territorialidade cotidiana. É aí, neste nível, que se dá o acontecer de nossa vida, e é nesta que se concretiza a territorialidade” (SAQUET, 2007, p.58)

Nesse contexto, complementa o autor sobre os territórios e as territorialidades:

[...] são vividos, percebidos e compreendidos de formas distintas; são substantivados por relações. Homogeneidades e heterogeneidades, integração e conflito, localização e movimento, identidades, línguas e religiões, mercadorias, instituições, natureza exterior ao homem; por diversidade e unidade; (i)materialidade (SAQUET, 2010, p.25).

Desta feita, as territorialidades anteriores ao cárcere, construídas e vividas pelas pessoas que adentram as engrenagens do sistema penitenciário, não serão as mesmas ao abandonarem o território da prisão, portanto o desafio posto a Educação

ofertada as pessoas privadas de liberdade, passa necessariamente pela criação das condições objetivas para desconstrução das territorialidades vinculadas aos estereótipos da prisão e pela superação do discurso da reinserção social, ainda tão presente no debate em torno das questões que envolvem o aprisionamento, para que fundem novos territórios e construam territorialidades como cidadãos livres e não como egressos do sistema penitenciário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por tratar-se de um ensaio teórico não iremos aqui trazer conclusões, mas algumas considerações acerca do tema abordado. Ao tomar os conceitos de território e territorialidades, processos de desterritorialização/reterritorialização, um campo de análise se descortina quando nele se projetam as limitações em vários níveis, vividas pelas pessoas privadas de liberdade no território da prisão, onde multiterritórios e multiterritorialidades cohabitam, com clivagens de poder, de renda, étnico-raciais, de religião, de gênero, entre outras.

Ademais, possibilitou estabelecer conexões entre território, Educação e pessoas privadas de liberdade e, ainda, com as territorialidades ausentes materializadas pelos processos de exclusão social, que antecedem o ingresso no território da prisão, e que podem ser reafirmadas durante o tempo de aprisionamento e até mesmo quando na condição de liberdade.

Desse modo, o debate sobre Educação no território da prisão, deve gravitar em torno de uma proposta de Educação que possibilite repensar e ressignificar o território da prisão e seus atravessamentos, e principalmente o posicionamento da sociedade frente às expressões da questão social, o encarceramento é uma delas.

Por fim, a Educação ofertada as pessoas privadas de liberdade ainda se configura enquanto campo de desafios, seja pela característica do fechamento, marca da Instituição Prisão, seja pelas contradições presentes no ato de educar para a formação e emancipação humana, mas desenvolvido em um espaço de privação de liberdade e isolamento social.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, João Joaquim Freitas do. **Como fazer uma pesquisa bibliográfica**. Fortaleza, CE: Universidade Federal Ceará, 2007. Disponível em: <<http://200.17.137.109:8081/xiscanoe/courses-1/mentoring/tutoring/Como%20fazer%20pesquisa%20bibliografica.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2024.
- BARBOSA, Mayra de Queiroz. **A Demanda Social pela Educação e a Inserção do Serviço Social na Educação Brasileira**. Campinas: Papel Social, 2015.
- BOCCATO, Vera Regina Casari. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo**. São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.
- BRASIL. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. **Resolução Nº 3, de 11 de março de 2009**. Brasília: Imprensa Oficial.
- BRASIL. **Decreto Nº 7.626, de 24 de novembro de 2011**. Institui o Plano Estratégico de Educação no Âmbito do Sistema Prisional. Brasília: 2011.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer (CNE/CEB) Nº 11, de 10 maio de 2000**. Brasília: Imprensa Oficial.
- BRASIL. **Lei Nº 7210, de 11 de julho de 1984**. Lei de Execução Penal (LEP). Série Compacta: Rideel, 2015.
- BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 out. 2024.
- BUENO, José Geraldo Silveira. Apresentação. In: ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. **Educação escolar entre as grades**. São Carlos: EduFSCar, 2007.
- BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paollo. **Educação e Cidadania: quem educa o cidadão?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1988.
- COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci. Um estudo sobre seu pensamento político**. Rio de Janeiro: Campus, 1989.
- CRESWELL, John Ward. **Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing Among Five Approaches**. 3. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2013.
- CRESWELL, John Ward. **Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches**. 3. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2009.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: ed. 34, 2009. v.1.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. São Paulo: Papyrus, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 5. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

GUATTARI, Félix; RONILK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. 10ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

HAESBAERT, Rogério. Da Desterritorialização à Multiterritorialidade. **Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina**. São Paulo, p. 6774-6792. Março. 2005.

HAESBAERT, Rogério. Desterritorialização: entre as redes e os aglomerados de exclusão. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo César da C. Gomes; CORRÊA, Roberto Lobato (Orgs). **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

HAESBAERT, Rogério; BRUCE, Glauco. A desterritorialização na obra de Deleuze e Guattari. **Revista GEOgraphia**, Niterói, ano IV, n.7, p.7-31, 2002.

KOGA, Dirce. **Medidas de cidades: entre territórios de vida e territórios vividos**. São Paulo: Cortez, 2011.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo, SP: Atlas, 2003.

LEVI, Primo. **Os afogados e os sobreviventes: os delitos, os castigos, as penas as impunidades**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

LOPES, Eduardo Jorge; AMORIM, Roseane Maria. (Orgs.). **Paulo Freire: culturas, ética e subjetividade no ensinar e aprender**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2018.

MACEDO, Neusa Dias de. **Iniciação à pesquisa bibliográfica: guia do estudante para a fundamentação do trabalho de pesquisa**. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1994.

MAEYER, Marc de. A educação na prisão não é uma mera atividade. In: **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 33-49, 2013.

MELLO, Helenória de Albuquerque. As relações capitalistas no cárcere: hierarquia, poder e sociabilidade, fios de uma trama que urdem a microeconomia no campo social da prisão. In: **Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social**, 17. 2022. Rio de Janeiro.

MÉSZARÓS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

OLIVEIRA, Walter de; DAMAS, Fernando Belvedi. **Saúde e atenção psicossocial nas prisões**. São Paulo: Hucitec Editora, 2016.

RAFFESTIN, CLAUDE. **Por uma geografia do poder**. Tradução de Maria Cecília França. São Paulo: Editora Ática, 1993.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1999.

SAQUET, Marcos Aurélio. **Abordagens e concepções de território** 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SAQUET, Marcos Aurélio. **As diferentes abordagens do território e apreensão do movimento e da (i)materialidade**. Geosul. Florianópolis, v.22, n.43, p.55-76, jan./jun. 2007.

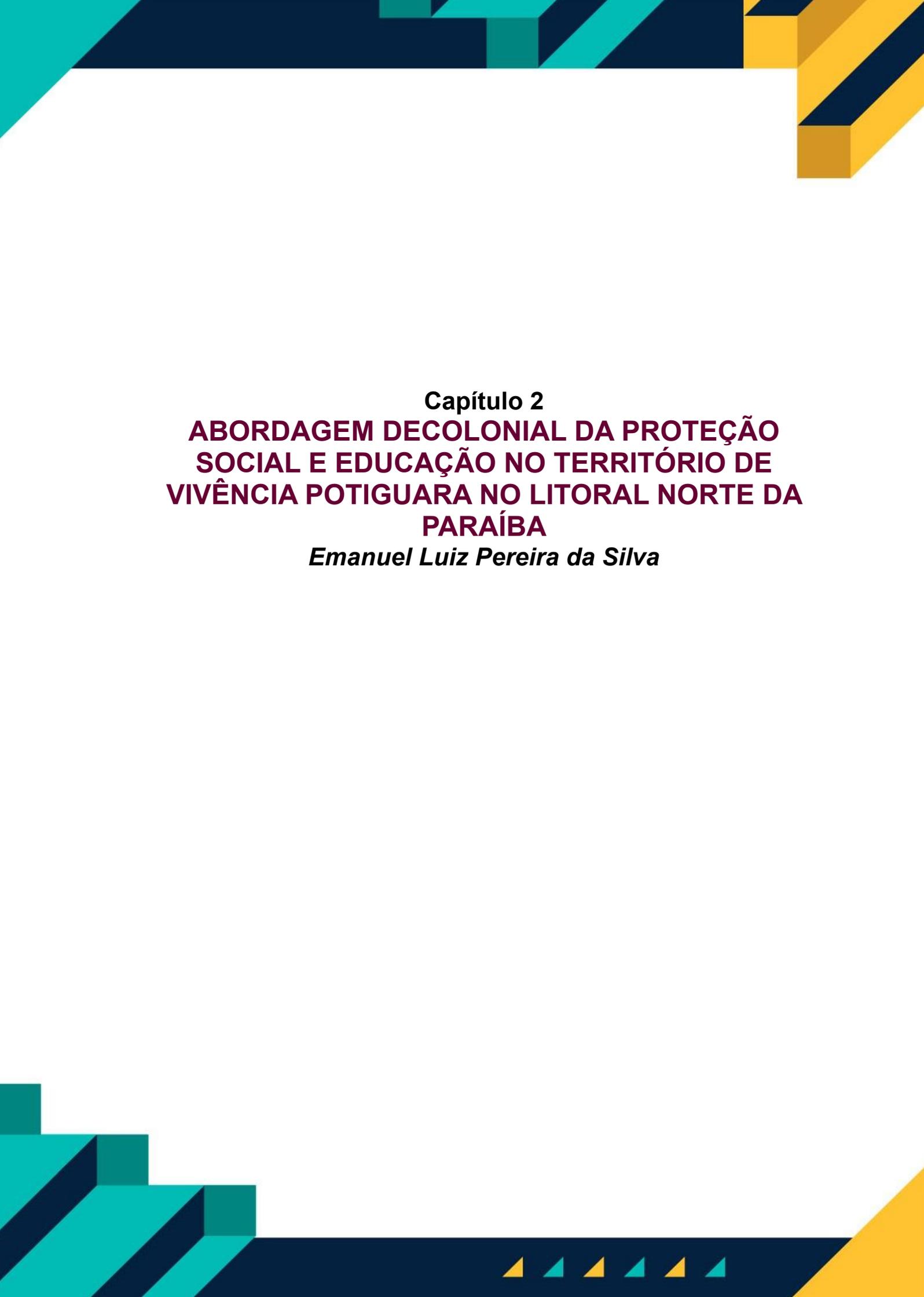
SAQUET, Marcos Aurélio. **Proposições para estudos territoriais**. Geografia, Paraná, ano VIII, n.15, p.71-85, 2006.

SCARFÓ, Francisco. El derecho a la educación en las cárceles como garantía de la educación en derechos humanos. In: **Revista IIDH**, San José, n. 36, p. 291-324, jul./dez, 2002.

SCHEFLER, Maria de Lourdes Novaes. Território e gênero territorialidades ausentes. In: RODRIGUES, Cristiano et al. (org.). **Territorialidades dimensões de gênero, desenvolvimento e empoderamento das mulheres**. Salvador: EDUFBA, 2018.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. João Pessoa: Editora Universitária, 2006.

SECRETARIA NACIONAL DE POLÍTICAS PENAIAS. **Relatório de Informações Penais**. 14º Ciclo - Período de Janeiro a Junho de 2023. SISDEPEN. Brasília, 2023. Disponível em: <<https://www.gov.br/senappen/pt-br/assuntos/noticias/senappen-lanca-levantamento-de-informacoes-penitenciarias-referentes-ao-primeiro-semester-de-2023/relipen>>. Acesso em: 12 out. 2024.



Capítulo 2
**ABORDAGEM DECOLONIAL DA PROTEÇÃO
SOCIAL E EDUCAÇÃO NO TERRITÓRIO DE
VIVÊNCIA POTIGUARA NO LITORAL NORTE DA
PARAÍBA**

Emanuel Luiz Pereira da Silva

ABORDAGEM DECOLONIAL DA PROTEÇÃO SOCIAL E EDUCAÇÃO NO TERRITÓRIO DE VIVÊNCIA POTIGUARA NO LITORAL NORTE DA PARAÍBA

Emanuel Luiz Pereira da Silva

Professor do Departamento de Serviço Social e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Doutor e pós doutor em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Vice-líder do Núcleo de Estudos e pesquisas em Políticas Sociais (NEPPS/UFPB)

RESUMO

Temos por objetivo adensarmos o debate no fortalecimento da concepção da proteção social ampliada com foco no território indígena potiguara e na educação com uma abordagem decolonial valorizando os saberes constitutivos do chão concreto da vida - o território. Para tanto adotamos a pesquisa qualitativa tendo por método o materialismo histórico-dialético, aplicando instrumentos e técnicas, tais como: Entrevistas semiestruturadas, Turnês Guiadas, Grupos focais. A busca pela proteção social acontece na luta e resistência potiguara, através da organização política vemos como é forte o chamado para a reivindicação de direitos subsumidos pelos detentores do poder ou melhor, falando os grileiros das terras indígenas. Os potiguaras afirmam que a luta só poderá ter força por meio da educação, direito fundamental para os aldeamentos indígenas, os quais, no processo histórico de integração dos povos indígenas, sempre estiveram expostos à imposição de valores alheios e negação de sua identidade e cultura.

Palavras-chave: Proteção Social. Educação Indígena. Decolonial.

ABSTRACT

Our objective is to deepen the debate in strengthening the concept of expanded social protection with a focus on the Potiguara indigenous territory and on education with a decolonial approach, valuing the knowledge that constitutes the concrete ground of life - the territory. To this end, we adopted qualitative research using dialectical historical materialism as a method, applying instruments and techniques, such as: Semi structured interviews, Guided Tours, Focus groups. The

search for social protection takes place in the Potiguara struggle and resistance, through political organization we see how strong the call is to claim rights subsumed by those in power or rather, the land grabbers of indigenous lands. The Potiguaras affirm that the struggle can only be strengthened through education, a fundamental right for indigenous villages, which, in the historical process of integration of indigenous peoples, have always been exposed to the imposition of other people's values and the denial of their identity and culture.

Keywords: Social Protection. Indigenous Education. Decolonial.

INTRODUÇÃO

O movimento indígena tem buscado incidir na construção de políticas públicas que contemplem os direitos indígenas à cidadania, com foco na Proteção Social e Educação Indígena, tendo como eixo principal os princípios culturais do povo potiguara. Como marco legal, a Constituição de 1988, reconhece a luta do movimento indígena, fortalecendo a proteção social ampliada, afirmando-as como políticas públicas de garantia de direito social e de cidadania (Silva, 2016).

As pautas registadas na agenda indígena passaram a fazer parte da política educacional e da proteção social brasileira. Ainda existe no Brasil, a ideia generalizada e errônea de que os povos indígenas não possuem nenhum tipo de educação. Estudos realizados em territórios indígenas no Brasil, com foco no litoral norte do Estado da Paraíba, lócus deste estudo, demonstram uma grande quantidade de registros sobre o conhecimento local e sua importância nas elaborações de estratégias de sobrevivência e da gestão do território nos denominados etnoeducacionais.

Temos por objetivo adensarmos o debate no fortalecimento da concepção da proteção social ampliada com foco no território indígena potiguara e na educação com uma abordagem decolonial valorizando os saberes constitutivos do chão concreto da vida - o território. Para tanto adotamos a pesquisa qualitativa tendo por método o materialismo histórico-dialético, aplicando instrumentos e técnicas, tais como: Entrevistas semiestruturadas, Turnês Guiadas, Grupos focais.

TERRAS INDÍGENAS POTIGUARA

Se me fosse perguntado: O que é escravidão? E eu respondesse em uma palavra, é assassinato, o que quero dizer se entenderia de imediato. Nenhum argumento a mais seria necessário para mostrar

que o poder que tira do homem, seu pensamento, sua vontade, sua personalidade, é um poder sobre a vida e sobre a morte; e que escravizar um homem é matá-lo. Porquê, então, diante dessa outra questão: o que é propriedade? Não poderia eu responder da mesma forma, é um roubo, sem ter a certeza de ser mal interpretado; pois a segunda proposição não é nada a mais do que uma transformação da primeira? (Pierre Joseph Proudhon).

Potiguara é a denominação dos povos indígenas que, no século XVI, habitavam o litoral do nordeste do Brasil. A denominação Potiguara significa comedores ou catadores de camarão (Marques, 2009)

As provas cabais da presença dos povos potiguaras na Paraíba podem ser encontradas em diversos registros levantados por historiadores, antropólogos, dentre outros estudiosos. Esses povos já habitavam essas terras antes do descobrimento do Brasil. A presença dos Potiguara no litoral norte paraibano é referenciada em documentos, relatos e iconografias desde o século XVI:

Há uma diversidade de crônicas e relatos dos primeiros séculos na colônia que denotam as impressões que tiveram os viajantes, cronistas, naturalistas e aventureiros ao chegarem ao Novo Mundo e ao convívio com os índios. Esses relatos permitem certamente uma infinidade de observações, impressões, pressentimentos, pois as explicações estão impregnadas de subjetividade e cargas ideológicas, já que são infinitas as possibilidades de se analisar e perceber os fatos ocorridos durante um período histórico (Marques, 2006, p. 26)

Em estudos realizados por Moonen (2008), documentos da primeira metade do Século XVIII atestam sua presença no local, onde eram catequisados pelos carmelitas. Numa relação de aldeias da Paraíba, de 1746, constam, entre outras, as aldeias de Baía da Traição e Monte-mór ou Preguiça, já então separadas. Num outro documento, de 1774, consta a existência de quatro aldeamentos no litoral da Paraíba, a saber: Conde e Alhandra, com índios de origem desconhecida, e Monte-mór (Preguiça) e Baía da Traição, com índios Potiguara, sendo que esse último contava 265 fogos (casas) e 628 habitantes.

Os índios eram grilados constantemente por não-índios, o que não deve ter sido difícil, já que o número de índios era reduzido. Um relatório da Repartição Geral das Terras Públicas, de 1856, que trata dos aldeamentos no Rio Grande do Norte e na Paraíba, informa que: é na verdade mui desagradável ter de declarar que, por toda parte, e de longas datas, tem sido invadidas as terras dos índios por pessoas

poderosas, por intrusos mais ou menos ousados, de boa ou de má fé, com o objetivo à posse e propriedade dos terrenos que foram ocupando, sob os seguintes pretextos: Primeiro, através da compra aos mesmos índios ou àqueles que estavam na obrigação rigorosa de defender a respectiva propriedade; segundo pesa aforamentos que não tencionavam pagar, como de fato não têm pago; terceiro por doações, heranças e outros títulos de transferências, e finalmente, de prescrições de mais ou menos anos de posse (Moonen, 2008, p. 7).

Nessa perspectiva a autora faz uma reflexão histórica dos acontecimentos no território, inconformados com esta situação, os índios reclamaram várias vezes ao Imperador providências para expulsar os invasores, evidentemente sem êxito. Consta que em 27 de dezembro de 1859 Dom Pedro II, quando de sua visita oficial à Paraíba, esteve em Mamanguape, na época uma cidade importante, perto de Baía da Traição. Segundo a tradição potiguara, foi nesta ocasião que Dom Pedro II lhes doou a sesmaria de Baía da Traição, na realidade uma re-doação, porque a sesmaria já era deles há muito tempo. Os documentos desta doação nunca foram encontrados e devem ter sido destruídos pelos invasores das terras indígenas. (MOONEN, 2008, p. 7).

Após esses acontecimentos marcantes na vida do povo potiguara, em 1862 o rei Dom Pedro II, preocupado com os conflitos constantes nesses territórios entre índios e não índios, resolve distribuir loteamentos aos aldeamentos para assim amenizar o clima denso e tenso na Paraíba, como também em outras províncias.

Cada família indígena receberia um lote em propriedade particular, e as terras restantes seriam distribuídas entre a população regional não-indígena. Do trabalho de demarcação e distribuição das terras indígenas na Paraíba foi encarregado o engenheiro Gonçalves da Justa Araújo, que inicialmente concluiu este trabalho em Conde e Alhandra. Informa então que depois disto concluiu "a medição e demarcação do perímetro da sesmaria dos índios de Monte-mór", e em 5 de novembro de 1866, a demarcação do perímetro da sesmaria dos índios de São Miguel de Baía da Traição. Só depois disto voltou a Monte-mór (hoje cidade de Rio Tinto), onde em 6 de novembro principiei a demarcação das posses dos índios de Monte-mór, tendo até hoje medido 150 posses para os índios... Os nomes dos índios que receberam lotes individuais e o tamanho destes lotes constam detalhadamente no "Mapa demonstrativo das despesas feitas com as medições e demarcações das posses distribuídas aos índios da sesmaria de Monte-mór ou Preguiça no município de Mamanguape, a contar de 6 de novembro de 1866 a 4 de setembro de 1867". As datas são importantes, pois mostram que ele precisou de dez meses para lotear a sesmaria de Monte-mór. Mas da sesmaria de Baía da Traição,

bem maior do que a de Monte-mór, ele mediu e demarcou apenas o perímetro. Não há nenhum documento posterior que se refira ao loteamento dela. Justa Araújo faleceu em 1868, antes de poder fazê-lo, e como não foi nomeado outro engenheiro para concluir o serviço, a sesmaria de Baía da Traição foi a única na Paraíba que ficou propriedade coletiva da comunidade indígena. Em pouco tempo, todos os remanescentes indígenas dos outros aldeamentos foram absorvidos pela sociedade regional. Sem terra coletiva, sem território próprio, a sua sobrevivência como índios se tornou impossível. E assim, graças à morte de Justa Araújo, e não por causa de um movimento de resistência, somente os Potiguara de São Miguel de Baía da Traição escaparam do extermínio e conseguiram sobreviver como Povo Indígena. (MOONEN, 2008, p. 7).

De acordo com Silva (2016) no século XX temos outro quadro sobre a situação demográfica dos Potiguara, cujos dados constam em dois relatórios elaborados por funcionários do Serviço de Proteção aos Índios¹⁵. Conforme Rodrigues (2008), o mais importante é o segundo, de Dagoberto de Castro e Silva, publicado no Diário Oficial de 28 de outubro de 1925, no qual cita nominalmente 422 índios, residentes em 11 aldeias. Por volta de 1930 foi instalado o primeiro posto indígena do SPI, então localizado na aldeia São Francisco, a maior aldeia do litoral norte do Estado, de onde, em 1939, foi transferido para o Forte, perto de Baía da Traição (Silva, 2026).

A partir de então verifica-se um rápido crescimento demográfico. Recenseamentos realizados pelo extinto SPI mencionam os seguintes números: 433 pessoas em 1934, 715 em 1942, 1043 em 1946 e 2298 em 1961. Esses números são duvidosos, pois não possuímos as necessárias informações sobre quais aldeias foram recenseadas, como e por quem. Mas, de qualquer forma, não há dúvida de que houve aumento populacional (RODRIGUES, 2008).

Na contemporaneidade os potiguara estão alocados conforme a divisão geoadministrativa do Estado entre os municípios de Baía da Traição, Rio Tinto e Marcação. Esses municípios encontram-se inseridos na Microrregião do Litoral Norte e, por conseguinte, na Mesorregião geográfica da Mata Paraibana. Em 1987 o IBGE inicia o processo de substituição da Divisão Regional em Microrregiões Homogêneas em vigor desde 1968, que resulta na nova Divisão Regional em Mesorregiões e Microrregiões Geográficas para fins estatísticos, instituída por meio da Resolução da Presidência do IBGE nº 11, de 05 de junho de 1990 (IPEA, 2002). Nesse sentido, o IBGE (1990, p. 8) destaca,

Entende-se por mesorregião uma área individualizada em uma Unidade da Federal que apresenta formas de organização do espaço

geográficas definidas pelas seguintes dimensões: **o processo social** como determinante, **o quadro natural** como condicionante e a **rede de comunicação** e de lugares como elemento da articulação espacial. Estas três dimensões possibilitam que o espaço delimitado como mesorregião tenham uma identidade regional. Esta identidade é uma realidade construída ao longo do tempo pela sociedade que ali se formou. (IBGE, 1990, p. 8).

A Aldeia Tramataia, foco de nossa pesquisa, está localizada no município de Marcação (PB) e inserida na TI Potiguara, demarcada em 1981 (Figura 1). Entre 2000 e 2010, a população de Marcação teve uma taxa média de crescimento anual de 2,06%. Com relação ao IDHM do Município de Marcação (PB) observa-se que entre 2000 e 2010 O IDHM passou de 0,341 em 2000 para 0,529 em 2010 – uma taxa de crescimento de 55,13%. O hiato de desenvolvimento humano, ou seja, a distância entre o IDHM do município e o limite máximo do índice, que é 1, foi reduzida em 28,53% entre 2000 e 2010. Entre 1991 e 2000, o IDHM passou de 0,217 em 1991 para 0,341 em 2000 – uma taxa de crescimento de 57,14%. O hiato de desenvolvimento humano, ou seja, a distância entre o IDHM do município e o limite máximo do índice, que é 1, foi reduzida em 15,84% entre 1991 e 2000. Entre 1991 e 2010, Marcação teve um incremento no seu IDHM de 143,78% nas últimas duas décadas, acima da média de crescimento nacional (47,46%) e acima da média de crescimento estadual (72,25%). O hiato de desenvolvimento humano, ou seja, a distância entre o IDHM do município e o limite máximo do índice, que é 1, foi reduzida em 39,85% entre 1991 e 2010 (Silva, 2016).

Na década anterior, de 1991 a 2000, a taxa média de crescimento anual foi de 1,70%. No Estado da Paraíba, essas taxas foram de 1,01% entre 2000 e 2010 e 1,01% entre 1991 e 2000. No país, foram de 1,01% entre 2000 e 2010 e 1,02% entre 1991 e 2000. Nas últimas duas décadas, a taxa de urbanização cresceu – 16,69% (IDEME, 2013).

Figura 1: **Demarcação da T.I Potiguara**



Fonte: Foto de Tiuré, 1981.

A PROTEÇÃO SOCIAL NOS TERRITÓRIOS POTIGUARA

Em tese defendida por Silva (2016), a partir das reflexões desenvolvidas no pensar o território no constructo da tese que de uma forma geral, sabemos que não há sociedades humanas que não tenham desenvolvido alguma forma de proteção social aos seus membros mais desprotegidos. Seja de modo mais simples, através de instituições não especializadas e plurifuncionais, como a família, por exemplo, ou com altos níveis de sofisticação organizacional e de especialização. Diferentes formas de proteção social emergem e percorrem o tempo e o espaço das sociedades como processo recorrente e universal (Yazbek, 2012, p. 1).

Compõem sistemas de proteção social [...] as formas – às vezes mais, às vezes menos institucionalizadas que as sociedades constituem para proteger parte ou o conjunto de seus membros. Tais sistemas decorrem de certas vicissitudes da vida natural ou social, tais como a velhice, a doença, o infortúnio e as privações (SILVA, 2016).

Conforme Silva (2016), histórica e especialmente a partir da Constituição Federal Brasileira de 1988, ocorreram profundas mudanças na proteção social com a inclusão da assistência social como política de direitos na seguridade social. Essa foi uma decisão plenamente inovadora. Primeiro, por tratar a assistência social como

política pública, de responsabilidade estatal, e não como ações e atendimentos pontuais e eventuais. Segundo, por desnaturalizar o princípio da subsidiariedade, segundo o qual a ação da família e da sociedade antecederia a do Estado. O apoio a entidades sociais foi sempre o biombo relacional adotado pelo Estado para não quebrar a mediação da religiosidade posta pelo pacto Igreja-Estado. Terceiro, por introduzir um novo campo em que se efetivam os direitos sociais. A inclusão da assistência social significou, portanto, ampliação no campo dos direitos humanos e sociais e, como consequência, introduziu a exigência de que a assistência social, como política, seja capaz de formular com objetividade o conteúdo dos direitos socioassistenciais do cidadão em seu raio de ação. Tarefa, aliás, que ainda permanece em construção (Sposati, 2009; Silva et al 2014; Silva 2016)

A concretização do modelo de proteção social sofre forte influência da territorialidade, pois ele só se instala e opera a partir de forças vivas e de ações com sujeitos reais. Para Sposati (2009), ele não flui de uma fórmula matemática ou laboratorial, mas de um conjunto de relações e de forças em movimento. Para a autora, o sentido de proteção supõe, antes de tudo, um caráter preservacionista e de defesa da vida, dos direitos humanos e sociais e da dignidade humana.

Afirmamos a concepção fundante de que proteção significa prevenção, o que subtende a redução de fragilidades aos riscos que, do ponto de vista temporal, podem ser permanentes ou temporários e se inserem no exame da questão do enfrentamento de riscos sociais (Sposati, 2009).

Defendemos, neste estudo, uma questão de proteção social que se manifesta na trama dos fios que tecem a vida nos territórios de vivência potiguara, assenta-se na demarcação de terras, o que contribui para a política de ordenamento fundiário do Governo Federal e dos Entes Federados, seja em razão da redução de conflitos pela terra, seja em razão de que os Estados e Municípios passam a ter melhores condições de cumprir com suas atribuições constitucionais de atendimento digno a seus cidadãos, com atenção às especificidades dos povos indígenas.

A implementação de alguns serviços públicos deu-se a partir de políticas específicas, incentivos fiscais e repasse de recursos federais exclusivamente destinados às terras indígenas e às políticas indigenistas desenvolvidas dentro e fora das terras indígena como, por exemplo: ICMS ecológico, repasses relacionados à gestão territorial e ambiental de terras indígenas, repasses relacionados à educação escolar indígena, recursos relacionados às políticas habitacionais voltadas às terras

indígenas, os quais ocasionaram grande mudança nas moradias, que antes eram 100% de taipa¹. Com a implementação dos programas, houve a participação efetiva dos indígenas na construção das casas de alvenaria, através de mutirões, contribuindo para a melhoria das condições habitacionais na aldeia (SILVA, 2016).

A casa para os potiguaras está intimamente relacionada à proteção e à reprodução de pessoas, como demonstra Silva (2016), ao analisar a relação Proteção Social e desenvolvimento no território. Em nossos estudos, uma imagem foi construída por ocasião da caminhada transversal, quando repetitivamente vários pescadores e pescadoras indígenas ligavam para suas casas no caminho que leva para o estuário, local de pesca. Os membros da família não são citados diretamente, e a conexão que se evidenciava era a casa e o caminho para o rio. A família encontra-se imbricada às relações entre o território e o meio ambiente.

Não existe, na língua tupi, palavra que possa ser traduzida como família e, de fato, os nossos interlocutores não costumam introduzir esse termo quando falam de si mesmos. A família não possui um equivalente na língua tupi, quando querem referir-se sobre si para os brancos, os potiguaras em geral usam o termo parentes e como já notado pela literatura especializada, o conjunto de terminologias de parentesco é bastante complexo e depende, não só de quem se fala, mas também para quem se fala. Isso foi observado desde a década de 90 no meu estágio de graduação nas ciências biológicas. Todos esses elementos terminológicos triádicos referem-se à relação das pessoas entre si em relação aos seus pertencimentos (mais próximos ou mais distantes) das casas e das relações de parentesco e afinidade entre as casas.

Constatamos, pois, que ao serem incentivados a falarem sobre seus parentes, a imagem apropriada por eles é a da casa e do caminho para o Estuário Rio Mamanguape. A resistência dos potiguaras para manterem seus costumes e tradições está presente em todas as suas participações na conquista de direitos e de políticas públicas para o território. Podemos citar uma delas, como por exemplo, algumas casas de alvenaria foram construídas em forma de oca, como também a escola estadual da aldeia Tramataia. A participação dos povos potiguaras nas decisões estratégicas representa uma concepção de proteção social que respeita a preservação da cultura das populações, como afirma Sposati (2009). Sendo assim, a proteção é mais vigilante, quando comparada à noção de amparo, e por isso mais preservacionista, proativa, desenvolvendo ações para que alguma destruição não venha a ocorrer, enquanto o amparo ocorre a partir de um risco.

A demarcação das terras indígenas também beneficia, indiretamente, a sociedade de forma geral, visto que, a garantia e a efetivação dos direitos territoriais dos povos indígenas contribuem para a construção e consolidação de uma territorialidade pluriétnica e multicultural. Ademais, a proteção ao patrimônio histórico e cultural brasileiro é dever da União e das Unidades Federadas, conforme disposto no Art. 24, inciso 7, da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. As terras indígenas são áreas fundamentais para a reprodução física e cultural dos povos indígenas, com a manutenção de seus modos de vida tradicionais, saberes e expressões culturais únicos, enriquecendo o patrimônio cultural brasileiro, que é uma forma de proteção social.

A conservação ambiental é também uma forma de proteção social, uma vez que beneficia a sociedade nacional e mundial com a demarcação das terras indígenas, consolidando e contribuindo para a proteção do meio ambiente e da biodiversidade, bem como, para o controle climático global, visto que as terras indígenas representam as áreas mais protegidas ambientalmente, localizadas em todos os biomas brasileiros. Assim, a demarcação de terras indígenas também contribui para que seja garantida a toda população brasileira e mundial um meio ambiente ecologicamente equilibrado, nos termos do art. 225 da Constituição brasileira.

EDUCAÇÃO INDÍGENA: UMA CONSTRUÇÃO DE LUTA E RESISTÊNCIA

Territórios Etnoeducacionais são áreas definidas a partir da consulta aos povos indígenas e estão relacionadas à sua mobilização política, afirmação étnica e garantia de seus territórios e de políticas específicas nas áreas da educação, conforme determina a Constituição Federal de 1988. A partir da definição dessas áreas, organiza-se um conjunto de redes e sistemas de ensino, pesquisa e extensão, organizações da sociedade civil e outros órgãos públicos, com o protagonismo dos povos indígenas. Com isso, busca-se o desenvolvimento da educação escolar indígena em torno de ações prioritárias definidas pelos povos indígenas. O Governo Federal (Governo Dilma Rossel) acreditava que essa política é muito importante para valorizar a sociodiversidade indígena nas políticas educacionais e na gestão pública. Ao se fundamentar na territorialidade dos povos indígenas, em suas relações interétnicas e na mobilização da articulação entre MEC, FUNAI, Secretarias Estaduais

e Municipais de Educação, CONSED, UNDIME, Universidades, Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, organizações indígenas, sociedade civil e demais instâncias envolvidas na educação escolar indígena, essa experiência fundamenta-se como base para a construção de um Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena.

Uma grita acontece no movimento indigenista, a partir da reflexão gerada sobre problemas existentes na escola indígena e uma série de reivindicações são pautadas nos encontros territoriais potiguaras e com os entes públicos. A demanda era de uma educação escolar indígena formal e que estivessem contidas nessa pauta diretrizes que possibilitassem a garantia de direitos sociais e que primassem pelo respeito às diferenças culturais e às particularidades de cada povo. Um reforço às demandas do movimento indigenista é dado na Convenção 169 sobre Povos Indígenas e Tribais, que alerta para essa nova configuração étnica e cultural.

No bojo da revolução social e cultural, que se operou em quase todo o mundo nas décadas de 1960 e 1970 os povos indígenas e tribais também despertaram para a realidade de suas origens étnicas e culturais e, conseqüentemente, para seu direito de ser diferentes sem deixar de ser iguais (Brasil, 2005, p. 5).

Nos anos recentes, seguindo uma tendência verificada no país, tem ocorrido maior reprodução demográfica dos Potiguaras, fortalecendo a luta cotidiana por uma educação de qualidade e que atenda aos princípios éticos e culturais. Nesse processo, a educação indígena é assegurada pela Constituição e pela LDB da Educação Nacional garantiu aos povos indígenas a oferta de educação escolar intercultural e bilíngue. No ano de 1999, a Resolução n. 3 do Conselho Nacional de Educação fixa diretrizes nacionais para o funcionamento de escolas indígenas e define como elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena.

A legislação educacional brasileira e a Convenção 169 sobre Povos Indígenas e Tribais (1989), da Organização Internacional do Trabalho preveem a participação dos povos indígenas no planejamento e no acompanhamento da gestão escolar indígena, diante disso houve uma articulação que proporcionou a participação da representação escolar da aldeia Tramataia.

O processo de construção da I Conferência Nacional da Educação Indígena propiciou um diálogo entre o poder público e os povos indígenas e viabilizou as

demandas para um planejamento viável que venha a atender as necessidades específicas das comunidades indígenas. Dessa maneira, é por via legal que se regulamentam as bases de garantia de medidas que propiciaram o planejamento escolar indígena através dessas Conferências. Pudemos verificar, a partir de conversas com professores indígenas, que esse processo continua em movimento, uma vez que, há brancos que trabalham nessas escolas e são resistentes à prática da cultura e ensinamentos tradicional do povo potiguara.

Sendo assim, é preciso garantir aos membros dos povos interessados a possibilidade de educação em todos os níveis, pelo menos em condições de igualdade com o restante da comunidade nacional conforme (Art. 26. Decreto 5.051/2004).

Na atualidade, os Potiguaras na Paraíba constituem a descendência de um povo que resistiu durante séculos à violência da sociedade branca, em defesa de sua identidade cultural. Similarmente a outros povos indígenas da América Latina, têm participado ativamente para que a construção da democracia no Brasil se concretize. Entre seus princípios estruturantes, o reconhecimento da diversidade cultural, manifestando resistência expressa na preservação de rituais, organização social e política e reelaboração cultural, contando com várias instituições e com as ONG's na luta pela retomada de seus territórios tradicionais, e o âmbito escolar é o nicho dessa organização.

A Educação Escolar Indígena, como modalidade da Educação Básica, foi contemplada com diretrizes específicas, através da Resolução CEB/CNE nº 3, de 10.11.1999, que projeta os contornos de uma escola indígena, como instituição necessária a uma educação mais adequada às singularidades de sua diversidade étnica. O Ministério da Educação tem implementado ações para orientar os diversos sistemas de ensino (federal, estaduais e municipais), no sentido de efetivarem os novos princípios normativos nas Escolas, através da formulação de PCN's, Temas Transversais, PCNEI, e programas de suporte a tais políticas.

Nos anos de 2010 a 2012 acompanhei, como Gerente da Educação Profissional da Secretaria de Estado da Educação e Cultura do Estado da Paraíba, os esforços realizados desde os anos 1990, principalmente na realização de cursos de formação continuada de docentes para essa modalidade. Os PCNEI's estão sendo implementados.

Os Potiguaras, buscando uma maior aproximação com a Secretaria de Estado de Educação, apresentaram, como proposta, a formação de uma Comissão Estadual

de Educação Escolar Indígena, de caráter permanente e consultivo, formada por quatro lideranças indígenas, quatro professores indígenas, um representante da FUNAI, um representante da UFPB, um representante da SEEC PB, um representante do CEFET - PB, representantes das secretarias municipais de Rio Tinto, Marcação e Baía da Traição e um representante da Articulação dos Povos Indígenas do Norte e Nordeste (APOINME), Minas Gerais e Espírito Santo, para fiscalizar e supervisionar assuntos e políticas relacionadas ao campo da Educação Escolar Indígena. A comissão foi instituída nos termos da Portaria n.º 1821, de 02/10/2002, publicada no Diário Oficial do Estado em 11.10.2002.

Sua atuação tem sido pautada na realização de reuniões que objetivam discutir, elaborar propostas e implementar projetos, serviços e ações ligadas a temáticas da Educação Escolar Indígena.

Atualmente, as comunidades indígenas potiguara têm acesso à educação em 28 escolas de Ensino Fundamental, sendo 22 municipais, cinco estaduais e uma filantrópica. Desse total, 13 se localizam no Município de Baía da Traição, 12 no município de Marcação e três no município de Rio Tinto.

Uma vez criada a Escola Indígena, temos o terceiro problema que diz respeito à constituição de um corpo docente com perfil adequado para atuar nesta modalidade de ensino. Para isso, tanto é necessária a reconfiguração dos atuais docentes em exercício nas escolas sediadas em comunidades indígenas, quanto a implantação de uma categoria específica de Magistério Indígena, formado por profissionais oriundos da própria etnia, para dar conta da constituição de componentes culturais peculiares. Assim, além de medidas normativas e administrativas, o enfrentamento dessa questão requer a formação de docentes indígenas.

Outro aspecto que vem ganhando destaque na escola indígena é o ensino da língua tupi. Os Potiguaras da Paraíba são monolíngues: perderam os conhecimentos da língua materna e utilizam o português como primeira língua, devido ao processo de colonização e à proximidade a cidades. Atualmente, estão em andamento experiências do ensino da língua tupi, falada pelos ancestrais. Um dos grandes desafios é formular uma política de valorização e recuperação linguística, a ser aplicada com a colaboração da escola.

O tempo das mudanças chegou! Temos que garantir viva a nossa cultura, o nosso jeito de viver e sabemos que isso só será possível através de uma escola que atenda as reais necessidades culturais da

aldeia. A escola tira o índio da pobreza... a escola abre os olhos, a mente para uma nova vida! (Helena – professora potiguar da aldeia Tramataia).

A partir de 2004, através dos movimentos sociais e indígenas, foi possível inserir os professores Potiguara que passaram a ter representação no Conselho Estadual de Educação e no Conselho Estadual de Alimentação Escolar. Essa participação proporcionou um melhor direcionamento as questões indígenas, contemplando a oralidade e a memória como também as manifestações culturais. A questão indígena fundamental está na relação que se estabelece entre índios e não índios na luta por interesses coletivos e individuais, como na preservação cultural e da identidade dos povos indígenas do Nordeste e, em particular, do povo Potiguara, na perspectiva de que seja criada uma corrente de pensamento em que prevaleçam os interesses comunitários, fazendo valer a cidadania de todos.

A educação indígena pode ser analisada como uma estratégia de resistência desses povos. Assim, o ensino diferenciado se coloca como um instrumento tanto político-pedagógico quanto social. A busca por uma educação indígena requer mudanças em diretrizes, objetivos, currículos e programas, tornando-os mais adequados à realidade indígena. Além dessa mudança na estrutura pedagógica, a escola indígena é construída a partir da inter-relação entre professor, aluno, direção, lideranças e grupo.

CONCLUSÃO

A busca pela proteção social acontece na luta e resistência potiguara, através da organização política vemos como é forte o chamado para a reivindicação de direitos subsumidos pelos detentores do poder ou melhor, falando os grileiros das terras indígenas. As 33 aldeias, estão conectadas pelo elo organizacional das necessidades de vida e sobrevivência, possuem um cacique geral e cada aldeia possui um cacique local.

Os potiguaras afirmam que a luta só poderá ter força por meio da educação, que passa a ser um direito fundamental para os aldeamentos indígenas, os quais, no processo histórico de integração dos povos indígenas, sempre estiveram expostos à imposição de valores alheios e negação de sua identidade e cultura. Em resposta a essa situação, o Ministério da justiça, estabeleceu no artigo 210, § 2º da Constituição,

esclarecendo que tal vontade só se tornou possível através da luta, e não conhecemos uma política pública no país que não tenha vindo das reivindicações vocalizadas do território. O Ensino Fundamental regular na aldeia Tramataia é ministrado em língua portuguesa sendo assegurada também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, mesmo de forma precária.

A partir principalmente da Constituição de 1988, no litoral norte da Paraíba, acontece a explosão étnica que se intensifica na atualidade. Muitos que se nomeavam caboclos e negavam sua identidade indígena, se veem em um contexto modificado, no qual ser índio não é mais uma vergonha ou mesmo um perigo, e voltam a articular sua identidade indígena potiguara.

Um ponto forte para a nossa reflexão está no modo como essa articulação é inventada, ou seja, recuperando ou mesmo construindo símbolos de identidade indígena reconhecidos pela sociedade nacional. Embora a identidade étnica esteja juridicamente definida a partir do conceito de autoidentificação, essas populações se apercebem por meio da expectativa da população brasileira de que os índios pareçam índios e, assim, se pintam, fazem para si cocares (diante da falta de penas de arara, com penas de aves criadas) e utilizam tangas. Apropriam-se, portanto, do estereótipo que nossa sociedade criou para os índios. Tal acontecimento é denominado pela antropologia como culturalismo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais em países independentes e Resolução referente à ação da OIT sobre povos indígenas e tribais. 2 ed. Brasília: OIT, 2005. Disponível em: <http://www.oitbrasil.org.br/info/downloadfile.php>. Acesso em: 15/09/23.

ESTATÍSTICAS históricas do Brasil: séries econômicas, demográficas e sociais de 1550 a 1988. 2. ed. rev. e atual. do vol. 3 de Séries estatísticas retrospectivas. Rio de Janeiro: IBGE, 1990.

GIOVANNI, D. (1988). Sistemas de proteção social: Uma introdução conceitual. In M. A. Oliveira, (org.). Reforma do Estado e políticas de emprego no Brasil. Campinas, SP: UNICAMP.

IDEME. Bacia Hidrográfica do Rio Camaratuba. 2013 Disponível em: Acesso em: 22.02.2016.

MARQUES, A. C. N. **Imagens do Território Potiguara**: conflitos e resistências na aldeia Três Rios, Marcação – PB. 2006. 170p. Monografia (Graduação em Geografia) – Departamento de Geografia, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2006.

_____. Território de Memória e Territorialidades da Vitória dos Potiguara da aldeia Três Rios/ Amanda Marques. 2009. 217p. Dissertação (Mestrado Geografia) – UFPB/ CCEN/ PPGG – João Pessoa, 2009.

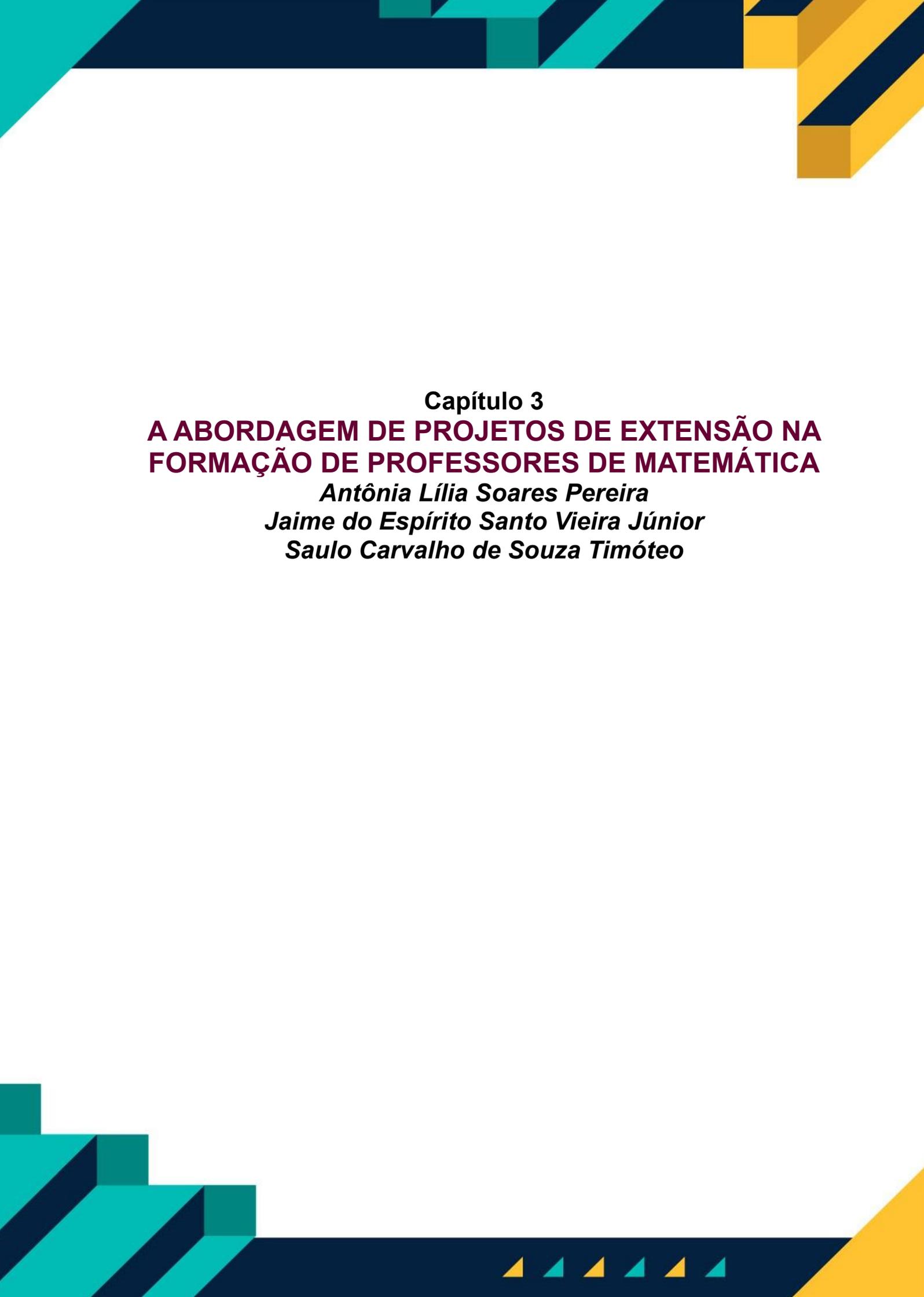
MOONEN, F. **História dos Índios Potiguaras**. 2 ed, João Pessoa: PR-PB, SEC-PB, 2008.

RODRIGUES, M. F. F. Tem Truká na Aldeia: Narrativa de um Trabalho de Campo na Ilha de Assunção, Cabrobó-Pe. **Revista OKARA: Geografia em Debate**. v.1, n.1, p.101-117, 2007.

SILVA, E. L. P.; WANDERLEY, M. B.; CONSERVA, M. S. Proteção social e território na pesca artesanal do litoral paraibano In: Revista Serviço Social e Sociedade, n. 117, ano 24, jan. 2014, p. 169-190.

SILVA, Emanuel Luiz Pereira da. Territorialidades e Proteção social: Conflitos Socioambientais Indígenas Vivenciados na Pesca Artesanal no litoral norte da Paraíba. 229p. 2016. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

SPOSATI, A. Modelo brasileiro de proteção social não contributiva: concepções fundantes. In: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). Concepção e gestão da proteção social não-contributiva no Brasil. Brasília: MDS/Unesco, 2009.



Capítulo 3
**A ABORDAGEM DE PROJETOS DE EXTENSÃO NA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA**

Antônia Lília Soares Pereira
Jaime do Espírito Santo Vieira Júnior
Saulo Carvalho de Souza Timóteo

A ABORDAGEM DE PROJETOS DE EXTENSÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA

Antônia Lília Soares Pereira

Doutoranda em Educação em Ciências e Matemática (PPGECEM/REAMEC/UFMT), Mestra em Ensino em Ciências e Saúde (UFT), linha de pesquisa: Ensino em Ciências, Especialista em Metodologia do Ensino de Matemática e Física pelo Centro Universitário Internacional (2016), graduada em Licenciatura Plena em Matemática (UFAC). Professora de Matemática do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal do Tocantins, Campus Palmas.

Jaime do Espírito Santo Vieira Júnior

Mestre em Engenharia de Produção e Sistemas pela Universidade Jesuíta do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) - São Leopoldo/RS. Atualmente é professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO) - Campus Palmas. Tem Especialização em Educação Matemática pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Graduado em Matemática pela Fundação Universidade Estadual do Tocantins e atualmente cursa graduação em Física pela Universidade Federal do Tocantins (UFT).

Saulo Carvalho de Souza Timóteo

Doutorando em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT/REAMEC). Mestre em Matemática pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Licenciado em Matemática pela Universidade do Tocantins (UNITINS). Professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO), Porto Nacional, Tocantins, Brasil, atuando nos cursos de Licenciatura em Pedagogia e o Bacharelado em Sistemas da Informação.

RESUMO

Este capítulo relata uma experiência com um projeto de extensão desenvolvido no curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal do Tocantins (IFTO), Campus Palmas, especificamente no contexto do Estágio Curricular Supervisionado I. Com o objetivo de oferecer aos futuros professores uma formação prática que conjugue teoria e prática pedagógica em escolas públicas, o projeto visou responder a desafios recorrentes, como a evasão escolar e a falta de interesse dos alunos pela Matemática. A formação de professores em contextos reais e socialmente vulneráveis permitiu o desenvolvimento de uma base sólida para o ensino inclusivo, aproximando os licenciandos da realidade educacional e favorecendo sua reflexão crítica sobre o papel docente. A metodologia adotada foi de natureza qualitativa e descritiva, concentrando-se na observação e no acompanhamento das práticas pedagógicas implementadas pelos professores em formação. Durante a execução do projeto, foram observados processos que incentivaram os licenciandos a desenvolver habilidades essenciais, como o planejamento colaborativo com docentes das escolas, o uso de metodologias ativas de ensino e a capacidade de adaptar conteúdos às especificidades dos alunos. As ações pedagógicas foram planejadas e executadas com o apoio de gestores e coordenadores escolares, permitindo que o conhecimento fosse compartilhado de forma integrada e contextualizada, de acordo com as demandas educacionais locais. Os resultados obtidos ao longo do projeto demonstraram que a experiência contribuiu amplamente para a construção de um ensino mais inclusivo e motivador. Os licenciandos não apenas aprimoraram suas competências docentes, mas também ampliaram suas compreensões sobre a complexidade da prática pedagógica, desenvolvendo uma base de conhecimentos que combina o saber teórico com o fazer prático. A interação com os alunos e a comunidade escolar reforçou a importância da adaptação dos conteúdos curriculares às necessidades e interesses dos estudantes, especialmente em cenários de vulnerabilidade social, onde a aprendizagem exige um olhar sensível e diferenciado. A partir das vivências relatadas, conclui-se que o projeto de extensão fortaleceu a formação inicial dos professores de Matemática, proporcionando-lhes um espaço de experimentação e crescimento profissional que dificilmente seria alcançado em ambientes puramente acadêmicos. O desenvolvimento de uma postura reflexiva e investigativa foi central para os licenciandos, que passaram a entender a docência como um processo contínuo de aprendizagem e adaptação às realidades sociais. Este capítulo, portanto, contribui para o entendimento da relevância dos projetos de extensão na formação de professores, enfatizando como experiências práticas integradas ao estágio supervisionado são fundamentais para a qualificação de profissionais da educação capazes de atuar de maneira crítica, inclusiva e socialmente engajada.

Palavras-chave: Estágio Curricular Supervisionado. Formação de Professores. Formação Prática. Projeto de Extensão. Relato de Experiência.

ABSTRACT

This chapter reports an experience with an extension project developed within the Mathematics Teaching Program at the Federal Institute of Tocantins (IFTO), Palmas Campus, specifically in the context of Supervised Internship I. Aiming to provide future teachers with practical training that combines theory and pedagogical practice in public schools, the project sought to address recurring challenges such as school dropout and students' lack of interest in Mathematics. The training of teachers in real and socially vulnerable contexts allowed for the development of a solid foundation for inclusive teaching, bringing undergraduates closer to educational reality and encouraging their critical reflection on the teaching role. The methodology adopted was qualitative and descriptive, focusing on observing and monitoring the pedagogical practices implemented by teachers in training. During the execution of the project, processes were observed that encouraged undergraduates to develop essential skills, such as collaborative planning with school teachers, the use of active teaching methodologies, and the ability to adapt content to the specific needs of students. Pedagogical actions were planned and carried out with the support of school managers and coordinators, allowing knowledge to be shared in an integrated and contextualized manner, aligned with local educational demands. The results obtained throughout the project demonstrated that this experience significantly contributed to the construction of a more inclusive and motivating approach to teaching. The undergraduates not only improved their teaching competencies but also deepened their understanding of the complexity of pedagogical practice, developing a knowledge base that combines theoretical understanding with practical application. The interaction with students and the school community reinforced the importance of adapting curricular content to students' needs and interests, especially in socially vulnerable settings where learning requires a sensitive and differentiated perspective. From the reported experiences, it is concluded that the extension project strengthened the initial training of Mathematics teachers, providing them with a space for experimentation and professional growth that would hardly be achieved in purely academic environments. The development of a reflective and investigative approach was central for undergraduates, who began to understand teaching as a continuous process of learning and adaptation to social realities. This chapter, therefore, contributes to understanding the relevance of extension projects in teacher training, highlighting how practical experiences integrated with supervised internships are essential for qualifying education professionals capable of working in a critical, inclusive, and socially engaged manner.

Keywords: Teacher Training, Extension Project, Supervised Internship, Practical Training, Experience Report.

INTRODUÇÃO

Esse relato de uma experiência pedagógica descreve as práticas docentes inovadoras no âmbito da formação inicial de professores de Matemática, com base em um projeto de extensão intitulado “Projetos de Ensino no Estágio Supervisionado I: Uma Contribuição para a Formação de Professores de Matemática”, aprovado no edital nº 8/2023/REI/IFTO, de 1º de fevereiro de 2023 que se refere ao Cadastro de Projetos de Extensão de Fluxo Contínuo, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO), campus Palmas.

O projeto de extensão foi desenvolvido durante a disciplina Estágio Curricular Supervisionado I, no curso de Licenciatura em Matemática, no primeiro semestre de 2023, no IFTO (Campus Palmas). A proposta buscou proporcionar aos professores de Matemática em formação inicial uma oportunidade de aplicar conceitos teóricos em situações práticas, a fim de promover o desenvolvimento de suas competências pedagógicas em espaços educacionais.

O objetivo geral do projeto de extensão foi oferecer aos estudantes do curso de Licenciatura em Matemática a possibilidade de experimentar e vivenciar práticas pedagógicas através de projetos de ensino e extensão, com a contribuição para a formação docente e para o ensino e aprendizagem de Matemática nas escolas públicas de Educação Básica.

As atividades pedagógicas referentes aos projetos de ensino foram organizadas por meio do projeto de extensão “Projetos de Ensino no Estágio Supervisionado I: Uma Contribuição para a Formação de Professores de Matemática”, para serem aplicadas em aulas presenciais, nas quais os acadêmicos tiveram a chance de consolidar os conteúdos e conceitos matemáticos para a aprendizagem dos estudantes das escolas públicas, participantes da proposta.

O projeto de extensão teve como intuito não só contribuir para a aprendizagem dos alunos da Educação Básica, como também, favorecer a prática pedagógica dos licenciandos, bem como, proporcionar experiência e segurança quanto ao uso de metodologias de ensino. O projeto de extensão teve a intenção de integrar a teoria à prática quanto à formação de professores de Matemática, e promover a articulação entre a formação acadêmica e a realidade das escolas.

O Estágio Curricular Supervisionado é uma disciplina de fundamental importância nos cursos de Licenciatura, e é uma oportunidade para o desenvolvimento

de competências docentes essenciais, como a compreensão do conteúdo, o domínio de metodologias de ensino, e a habilidade de adaptar a prática pedagógica às realidades escolares. Os saberes docentes englobam conhecimentos, atitudes e habilidades permitidas à prática do ensino, reforçam a compreensão do professor quanto ao saber-fazer, inclusive de forma integrada (Garcia, 1999; Shulman, 1987).

Este estudo apresenta um relato de experiência de abordagem qualitativa, cujo objetivo é relatar como ocorreu o desenvolvimento de práticas pedagógicas vivenciadas por uma professora formadora e pelos professores de Matemática em formação inicial do Curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal do Tocantins, campus Palmas. O relato é baseado no projeto de extensão "Projetos de Ensino no Estágio Supervisionado I", que foi implementado durante o primeiro semestre de 2023, em algumas escolas da rede pública municipal de Palmas, Tocantins.

ASPECTOS IMPORTANTES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA

A formação inicial de professores de Matemática envolve a compreensão de como transformar o conhecimento no ensino, o que implica ressignificar a prática pedagógica e refletir sobre ela. Segundo Shulman (1986), essa transformação exige que o professor entenda os conteúdos educacionais e saiba como ensiná-los, desenvolvendo habilidades e competências para a docência. Além disso, o professor toma decisões com base no julgamento pedagógico, o que requer uma base sólida de conhecimento (Garcia, 2004).

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) enfatizam a base da formação inicial de professores e da preparação para o desenvolvimento profissional a partir de uma compreensão ampla e contextualizada de educação, e visa assegurar a produção e difusão de conhecimentos na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos, os objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento (Brasil, 2015).

Conforme as DCNs (2024), art. 7º, inciso XIX, o licenciando, nos espaços formativos necessita compreender e identificar as características do “contexto educacional em que se realizam as atividades práticas e o estágio curricular obrigatório, bem como a articulação necessária entre essas atividades e a proposta curricular das redes/sistemas de ensino e a proposta pedagógica da escola” (Brasil,

2024).

A formação de professores, de acordo com o artigo 4º, inciso III das DCNs (2024) de modo a atender as especificidades do exercício de suas atividades reverbera sobre a associação entre as teorias e as práticas pedagógicas, mediante o “desenvolvimento de atividades práticas, orientadas a partir das realidades educacionais em que o futuro profissional do magistério atuará e vinculadas aos diferentes componentes curriculares do curso de licenciatura e ao estágio curricular supervisionado”.

As práticas pedagógicas e as experiências vivenciadas pelo professor de matemática implicam em conhecimentos adquiridos durante a trajetória formativa e profissional (Mizukami, 2004; Fiorentini; Crecci, 2013). Mas, o que o professor necessita saber para poder ensinar? Como o aluno aprende a partir do conhecimento que o professor ensina? (Mizukami, 2004).

Os contextos de aprendizagem e de aplicação das práticas pedagógicas matemáticas situam-se na realidade da ação metodológica do professor, para que o aluno, por meio de experiências práticas, possa construir o conhecimento matemático e para a construção de conhecimentos sobre o processo de aprendizagem e de desenvolvimento profissional da docência (Mizukami, 2004), bem como,

(...) deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (Brasil, 2015, p. 7).

Shulman (1986, 1987) enfatiza a importância de compreender a complexidade do processo pedagógico e questionar quais conhecimentos são necessários para o exercício da docência. Isso implica uma construção contínua da base de conhecimento em diversos contextos de formação, não se restringindo apenas aos espaços formais, mas também a experiências pedagógicas vivenciadas.

A base de conhecimento para a docência, conforme Mizukami (2004), envolve um conjunto de habilidades e compreensões que o professor precisa para promover a aprendizagem. A existência de diferentes saberes que se apresentam na formação inicial de professores de matemática constituem-se também, gradativamente durante a sua própria formação (Fiorentini, 1995).

Os espaços formativos contribuem para o desenvolvimento de saberes matemáticos especializados e para a compreensão do processo de formação do professor de matemática (Fiorentini, 1995; 2009). Na formação de professores, as questões curriculares, de compreensões teóricas e de práticas pedagógicas tornam-se importantes para a construção do conhecimento do estudante e para o desenvolvimento da aprendizagem (Gatti, 2014). O saber docente possui características que evoluem de acordo com o tempo e com a experiência.

Para uma formação docente de qualidade, necessita-se de que os espaços formativos permitam ao futuro professor vivenciar contextos reais de aprendizagem, e possibilitar o repensar da prática docente (Gatti, 2014). O saber docente possui características que evoluem de acordo com o tempo e com a experiência. Desse modo, as concepções acerca da docência devem ser inicialmente desenvolvidas na formação inicial de professores para a atuação profissional e para a base de conhecimentos para o ensino.

METODOLOGIA

A abordagem deste estudo é de natureza qualitativa, caracterizada pelo vínculo entre a realidade objetiva e a subjetividade dos sujeitos, além da interpretação das especificações e a atribuição de significados (Prodanov; Freitas, 2013). Esse tipo de pesquisa valoriza mais o processo do produto final, explorando o significado das ações e experiências vivenciadas. No caso deste estudo, o objetivo principal é relatar as práticas pedagógicas dos professores de Matemática em formação inicial, participantes de um projeto de extensão, e como essas práticas desenvolvidas para seu desenvolvimento.

A pesquisa é também descritiva, pois visa descrever os fatos observados sem interferir neles, conforme permitindo uma análise detalhada das características das experiências educacionais nas escolas públicas em que os projetos foram implementados (Prodanov; Freitas, 2013).

O projeto de extensão, intitulado "Projetos de Ensino no Estágio Supervisionado I: Uma Contribuição para a Formação de Professores de Matemática", foi organizado durante o Estágio Curricular Supervisionado I, no primeiro semestre de 2023. O período de execução foi de 1º de março a 23 de junho de 2023, em várias escolas públicas, escolhidas pelos próprios licenciados.

O objetivo desse projeto de extensão foi criar oportunidades para que os futuros professores pudessem aplicar na prática os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso, de forma a integrar teoria e prática docente no contexto escolar.

As aulas dos projetos de ensino foram realizadas em horários alternativos, como no contraturno, e organizadas em parceria com os professores regentes de Matemática e a gestão escolar. Essa colaboração foi essencial para o sucesso das atividades, uma vez que o planejamento foi cuidadosamente elaborado em conjunto. A seguir, no Quadro 1, apresentamos algumas informações acerca dos projetos de ensino aplicados nas escolas públicas:

Escola	Séries/ Segmento	Conteúdos abordados	Objetivo
Beatriz Rodrigues da Silva	6º ano - Anos Finais do Ensino Fundamental	Multiplicação; Divisão; Potenciação; Expressões numéricas.	Levar o estudante do 6º ano do ensino fundamental a compreender os conceitos matemáticos desenvolvidos em sala de aula por meio de metodologias diferenciadas.
Henrique Talone Pinheiro	6º ano e 7º ano - Anos Finais do Ensino Fundamental	As Quatro Operações Fundamentais	Levar os alunos a compreenderem os conceitos matemáticos relacionados às quatro operações fundamentais.
Beatriz Rodrigues da Silva	6º ano - Anos Finais do Ensino Fundamental	Matemática básica: As quatro operações fundamentais - adição, subtração, multiplicação e divisão de números naturais.	Compreender as propriedades e operações relacionadas a adição, subtração, multiplicação e divisão de números naturais.
Antonio Carlos Jobim	6º ano - Anos Finais do Ensino Fundamental	Operações (adição, subtração, multiplicação, divisão e potenciação) com números naturais. Divisão euclidiana Múltiplos e divisores de um número natural Números primos e compostos	Compreender a tabuada utilizando jogos e ludicidade para a fixação de conceitos matemáticos.
Henrique Talone Pinheiro	7º ano - Anos Finais do Ensino Fundamental	Equações Algébricas	Propor monitoria de Matemática para a compreensão sobre os conteúdos equações algébricas
Monsenhor Pedro Pereira Piagem	8º ano e 9º ano – Anos Finais do Ensino Fundamental	Aritmética e Álgebra Combinatória e Probabilidade Geometria.	Compreender os conceitos matemáticos atribuídos na prova da OBMEP.
Padre Josimo	7º ano – Anos Finais	Operações com os números inteiros: adição, subtração,	Reforçar o ensino-aprendizagem sobre os

Morais Tavares	do Ensino Fundamental	multiplicação, divisão e potenciação	conceitos matemáticos relacionados às operações com Números Inteiros.
Beatriz Rodrigues da Silva	8º ano – Anos Finais do Ensino Fundamental	Expressões Algébricas	Compreender os conceitos matemáticos relacionados às operações com expressões algébricas envolvendo números reais, monômios, binômios, trinômios e polinômios.

Figura 1: Informações acerca dos projetos de ensino e extensão aplicados em algumas escolas públicas, na cidade de Palmas-TO.

Fonte: Arquivos dos autores (2023).

O projeto de extensão aqui citado neste artigo foi abordado de forma presencial em diversas escolas da rede pública municipal de Palmas, Tocantins, e contemplou alunos do Ensino Fundamental. As instituições escolares públicas envolvidas foram: Escola Monsenhor Pedro Pereira Piagem, Escola Beatriz Rodrigues da Silva, Escola Padre Josimo Tavares, Escola Antônio Carlos Jobim e Escola Henrique Talone Pinheiro. O projeto atendeu cerca de 250 estudantes com faixa etária entre 10 e 15 anos de idade.

RESULTADOS

O principal objetivo do projeto de extensão “Projetos de Ensino no Estágio Supervisionado I: Uma Contribuição para a Formação de Professores de Matemática” foi integrar a teoria e a prática, a fim de proporcionar aos nove professores de Matemática em formação inicial a vivência prática, no ambiente escolar. Além disso, buscou favorecer a articulação entre o conteúdo acadêmico e a prática educativa para reforçar a importância da aproximação entre a academia e a realidade do ensino básico. Essa dinâmica contribui significativamente para a formação de professores mais preparados para atuar de forma eficaz e criativa no contexto educativo.

A proposta de ensino e extensão “Projetos de Ensino no Estágio Supervisionado I: Uma Contribuição para a Formação de Professores de Matemática” contribuiu consideravelmente não somente para a melhoria do ensino-aprendizagem de Matemática nas escolas públicas onde atuaram os alunos estagiários, mas também para a formação profissional dos licenciandos.

Esse projeto de extensão visou principalmente o combate à evasão e à falta de interesse dos estudantes para com os estudos, além disso, o projeto teve um viés de inclusão. Essa proposta contribui para a melhoria do ensino e da aprendizagem de Matemática dos estudantes e a qualificação da formação de futuros professores de Matemática, por meio da vivência de experiências exitosas, conforme pode-se observar na Figura 1:

Figura 1: Aulas do Projeto de Ensino sendo executadas na Escola Municipal Beatriz Rodrigues da Silva.



Fonte: Arquivo dos autores (2023).

A abordagem de projetos de extensão na formação de professores de Matemática desempenha um papel crucial, especialmente no contexto atual da educação. Para que o professor de matemática em formação inicial não se encontre fadado à alienação da sua própria atividade pedagógica é importante que compreenda os processos de aprendizagem profissional da docência (Mizukami, 2004).

Por isso, os projetos de extensão envolveram a interação entre a universidade e a comunidade (conforme a Figura 2), de forma a criar uma ponte entre a teoria e a prática pedagógica. Além disso, os projetos de extensão permitiram o desenvolvimento de competências pedagógicas, a promoção de uma educação inclusiva e contextualizada, proporcionaram um desenvolvimento de uma postura

investigativa e reflexiva, favoreceram a contribuição para a comunidade e promoveram o fortalecimento da formação crítica e social.

Figura 2: Professora de Matemática em formação inicial nas aulas do Projeto de Ensino sendo executadas na Escola Municipal Beatriz Rodrigues da Silva.



Fonte: Arquivo dos autores (2023).

Os futuros professores de Matemática, por meio dos projetos de ensino, aplicaram os conhecimentos teóricos adquiridos em sala de aula em situações reais. Neste sentido, a formação do professor traz uma perspectiva teórico-prática que se volta para os problemas reais, relacionados ao currículo proposto (Gatti, 2014).

Através das atividades propostas, os alunos ficaram expostos aos desafios práticos do ensino (conforme a Figura 3), desenvolveram habilidades de resolução de problemas e adaptação de métodos:

Figura 3: Aulas do Projeto de Ensino sendo executadas na Escola Municipal Monsenhor Pedro Pereira Piagem.



Fonte: Arquivo dos autores (2023).

O projeto de extensão "Projetos de Ensino no Estágio Supervisionado I: Uma Contribuição para a Formação de Professores de Matemática" possibilitou o desenvolvimento de competências essenciais para a docência, como o planejamento de atividades, a elaboração de materiais didáticos, e a gestão de sala de aula. Ao participar de projetos que envolvem a interação com diferentes públicos, os futuros professores aprenderam a ajustar suas estratégias pedagógicas de acordo com as necessidades de aprendizagem dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar os objetivos traçados e os resultados alcançados, consideramos que o projeto de extensão "Projetos de Ensino no Estágio Supervisionado I: Uma Contribuição para a Formação de Professores de Matemática" consolidou-se como uma experiência formativa e enriquecedora para os licenciandos e os estudantes da Educação Básica. A proposta de integrar teoria e prática mostrou-se fundamental ao proporcionar aos futuros professores o enfrentamento dos desafios e responsabilidades docentes em contextos educacionais diversos, o que resultou em uma abordagem mais inclusiva e motivadora para o ensino de Matemática.

O projeto foi um catalisador para o desenvolvimento de competências essenciais nos licenciandos, como o planejamento colaborativo, a capacidade de refletir sobre suas práticas pedagógicas e a habilidade de adaptar conteúdos de acordo com as necessidades e especificidades dos alunos. Este processo formativo alinha-se aos pressupostos de Shulman (1986) e Garcia (2004) quanto à importância de uma base de conhecimento ampla e flexível para a docência, evidenciando a relevância de um repertório diversificado que enriqueça a prática educativa.

As atividades realizadas no projeto demonstraram eficácia ao promover uma educação matemática que combate o desinteresse e a evasão escolar, oferecendo uma alternativa à visão tradicional e excludente da Matemática. Essa abordagem prática, vivenciada pelos licenciandos em situações reais de ensino, não só fortaleceu sua identidade profissional, como também evidenciou o impacto positivo que uma formação inicial bem estruturada pode ter na construção de uma visão de ensino transformadora.

Portanto, o projeto reafirmou a importância dos estágios supervisionados como espaços de experimentação e desenvolvimento profissional, permitindo que os futuros

professores vivenciem à docência como um processo dinâmico e interativo que reflete as complexidades e demandas da sociedade. Assim, considera-se que experiências como esta são cruciais para a formação de professores que não apenas dominem o conteúdo, mas também sejam capazes de atuar como agentes de transformação social, contribuindo para a construção de uma educação matemática de qualidade e acessível a todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº. 1, de 18/02/2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 25 mai. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº. 4, de 29/05/2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Brasília: 2024. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-cne-cp-004-2024-05-29.pdf>. Acesso em: 5 set. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2, de 1 de julho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e formação continuada. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF.

BRASIL. **Decreto nº 6.040**, de 07 de fevereiro de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm. Acesso em: 5 jun. 2024.

FIORENTINI, Dario. Alguns modos de ver e conceber o ensino da matemática no Brasil. **Zetetike**, v.3, n.1, 2009.

FIORENTINI, D.; CRECCI, V. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 5, nº 8, p. 11-23, 2013. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/74/64>.

GARCIA, C. M. Formação de professores: para uma mudança educativa. Portugal, Porto, 1999.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, n. 100, p. 33-46, 2013-2014.

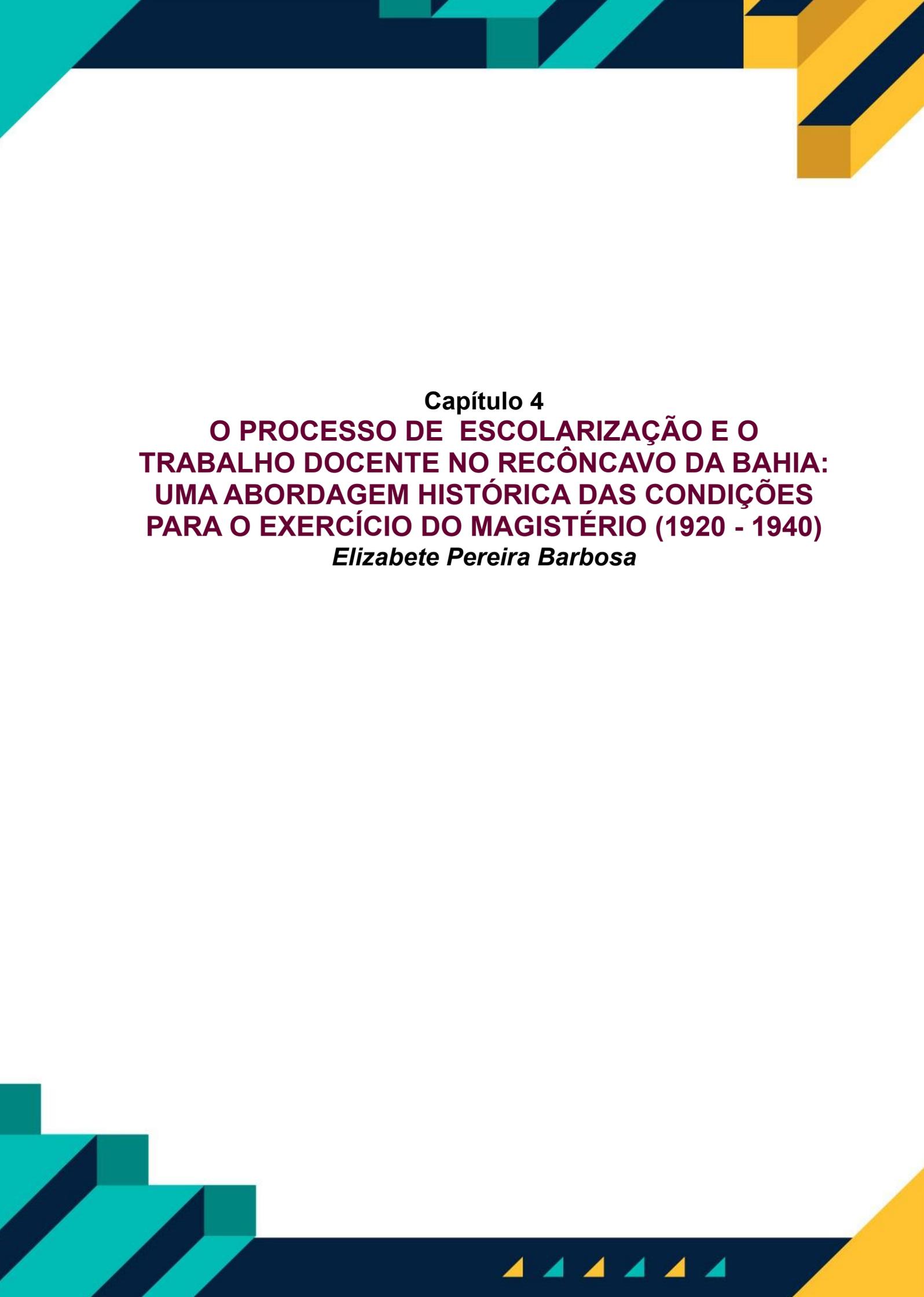
MIZUKAMI, Maria da Graça N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L.S. Shulman. Revista do Centro de Educação da UFSM, Santa Maria, v. 29, n. 2, 2004.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. D. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Universidade Feevale, 2013.

ROCHA, L. P.; FIORENTINI, D. **O Desafio de Ser e Constituir-se Professor de Matemática Durante os Primeiros Anos de Docência**, 1995. Disponível em: http://ufrj.br/emanped/paginas/conteudo_producoes/docs_28/desafio.pdf. Acesso: 22 set. 2023.

SHULMAN, L. S. **Those who understand: knowledge growth in teaching.** *Educational Researcher*, New York, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SHULMAN, Lee S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, Cambridge, v. 57, p. 1-22, 1987.



Capítulo 4
O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO E O
TRABALHO DOCENTE NO RECÔNCAVO DA BAHIA:
UMA ABORDAGEM HISTÓRICA DAS CONDIÇÕES
PARA O EXERCÍCIO DO MAGISTÉRIO (1920 - 1940)
Elizabeth Pereira Barbosa

O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO E O TRABALHO DOCENTE NO RECÔNCAVO DA BAHIA: UMA ABORDAGEM HISTÓRICA DAS CONDIÇÕES PARA O EXERCÍCIO DO MAGISTÉRIO (1920 - 1940)

Elizabete Pereira Barbosa

Professora Titular do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Coordenadora do Centro de Estudos e de Documentação em Educação (CEDE)-UEFS. E-mail:

beteuefs@uefs.br

RESUMO

O presente texto no campo da História da Educação enfoca o processo de escolarização no Recôncavo da Bahia de 1920 a 1940 estudando as estratégias e as condições materiais para o exercício do trabalho do professor. O recorte geográfico se localiza no interior da Bahia, mais especificamente na região do fumo, local onde o emprego da mão-de-obra feminina nos armazéns e indústrias de transformação e beneficiamento do fumo era significativa: Muritiba, São Félix e Cachoeira. Nessas cidades as indústrias multiplicavam os postos do trabalho: em Cachoeira e São Félix a Companhia de Charutos Dannemann; e em Muritiba a Companhia de Charutos Pimentel. O recorte temporal diz respeito por um lado, ao apogeu dessa cultura e intensa utilização da mão de obra das crianças nas fábricas de charutos em detrimento da frequência na escola; por outro lado é um período de grande efervescência pedagógica no Brasil e forte crença nos poderes da educação, com destaque para as ideias defendidas pelo Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. É uma pesquisa de natureza bibliográfica e documental e teve como fontes de investigação os relatórios dos inspetores da instrução pública primária, a legislação do período e os jornais de circulação nas cidades em estudo. Os documentos revelam que a efervescência pedagógica vivenciada no Brasil, no período, não desencadeou a busca por providências para garantir o acesso e permanência das crianças na escola. As condições materiais para o trabalho das professoras eram insuficientes. O Recôncavo viveu um processo de escolarização tardio ligada a iniciativas isoladas deixando de fora a grande maioria.

Palavras-chaves: Recôncavo. Escolarização. Infância.

ABSTRACT

This text in the field of History of Education focuses on the schooling process in the Recôncavo region of Bahia from 1920 to 1940, studying the strategies and material conditions for the exercise of the work of the teacher. The geographic focus is located in the interior of Bahia, more specifically in the tobacco region, a place where the employment of female labor in warehouses and tobacco processing and processing industries was significant: Muritiba, São Félix and Cachoeira. In these cities, industries multiplied the number of jobs: in Cachoeira and São Félix, the Dannemann Charuto Company; and in Muritiba, the Pimentel Charuto Company. The time frame concerns, on the one hand, the height of this culture and the intense use of child labor in cigar factories to the detriment of school attendance; On the other hand, it was a period of great pedagogical effervescence in Brazil and a strong belief in the powers of education, with emphasis on the ideas defended by the Manifesto of the Pioneers of the New School. This is a bibliographic and documentary research study and its sources were the reports of primary education inspectors, the legislation of the period and newspapers circulating in the cities under study. The documents reveal that the pedagogical effervescence experienced in Brazil during this period did not trigger the search for measures to guarantee children's access to and permanence in school. The material conditions for teachers to work were insufficient. The Recôncavo region experienced a late schooling process linked to isolated initiatives, leaving out the vast majority.

Keywords: Recôncavo. Schooling. Childhood.

INTRODUÇÃO

Situado no campo da História da Educação de natureza qualitativa, bibliográfica e documental. Evidencia as estratégias de educação e as condições materiais para o exercício do magistério no interior da Bahia entre as décadas de 1920 e 1940. Ao considerar essa abordagem teve como fontes de investigação os relatórios produzidos pelos inspetores da instrução pública primária da Bahia; a legislação; e o jornal “Correio de São Félix”; de grande circulação no período nas cidades em estudo.

O recorte geográfico se localiza no interior da Bahia, mais especificamente na região do fumo, local onde o emprego da mão-de-obra feminina nos armazéns e indústrias de transformação e beneficiamento do fumo era significativa: Muritiba, São Félix e Cachoeira. Nessas cidades as indústrias multiplicavam os postos do trabalho: em Cachoeira e São Félix a Companhia de Charutos Dannemann; e em Muritiba a Companhia de Charutos Pimentel.

O recorte temporal diz respeito por um lado, ao apogeu dessa cultura e intensa utilização da mão de obra das crianças nas fábricas de charutos em detrimento da frequência na escola; por outro lado é um período de grande efervescência pedagógica no Brasil e forte crença nos poderes da educação, com destaque para as ideias defendidas pelo Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. Porém, no cenário em estudo não foram desencadeadas as providências para garantir o acesso e permanência das crianças na escola. (BARBOSA, 2020)

Ainda sobre o período, na década de 1920, mais precisamente no ano de 1926 na gestão de Anísio Teixeira como Diretor de Instrução Pública foi instituído na Bahia, o serviço de inspeção escolar. Trata-se de uma situação de novo tipo e com ela surge a figura dos delegados escolares. É o primeiro serviço de inspeção sendo implementado que tinha como objetivo acompanhar o trabalho do professor e as condições materiais da escola. Durante a realização das visitas de inspeções, os delegados escolares preenchem boletins com os dados sobre as condições da escola, tais como: prédios, livros, materiais didáticos, objetos escolares e mobiliários, descritos na inspeção nas escolas. (BARBOSA, 2015) Além disso, já eram reproduzidas, como prescrição os modelos reforçadores do patriotismo. É um período marcado também pelo viés higienista e da afirmação do modelo republicano em detrimento da luta por condições materiais para o exercício do magistério e garantia da frequência escolar das crianças.

A Bahia nas quatro primeiras décadas da república é composta por uma população com um nível de instrução bem pequeno. De acordo com o Anuário Estatístico do Brasil de 1920 (IBGE, 1920) cerca de 73,03% dos jovens com mais de 15 anos eram analfabetos e um pouco mais de 87,21% das crianças de 7 a 14 anos também não tiveram acesso a nenhum tipo de instrução. Situação ainda mais grave era a das crianças até 6 anos de idade cujos índices sobem para 99,50% de analfabetos. Nesse sentido, no período em estudo os índices de analfabetismos na Bahia eram maiores que os do Brasil.

Diante desse cenário, os documentos revelam que nas cidades investigadas houve uma lenta movimentação em torna da oferta de educação. A maioria das escolas possuía uma, ou no máximo, duas turmas (TEIXEIRA, 1948), a quantidade de salas de aula era efetivamente insignificante para atender à demanda quantitativa de alunos em idade de escolarização e as condições materiais para o exercício do magistério eram insuficientes para a realização de um trabalho que garantisse o aceso

e a permanência das crianças. E foi assim, que o Recôncavo baiano viveu um processo de escolarização tardio ligada a iniciativas isoladas deixando fora da escola a grande maioria.

O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO: DEBATES LOCAIS E INTERVENÇÃO

Nos textos do ordenamento jurídico local no período da década de 1920 e início da década de 1930, o silêncio ou a ausência de uma discussão sobre a publicização da educação, em parte, já esclarece o quanto de importância foi dado aos elevados índices de analfabetismo na região. Foram localizados decretos autorizando obras para melhoramento de estradas, para ampliação das condições de transporte, nomeação de funcionários, mas nenhuma linha no ordenamento jurídico local sobre o Ensino Primário.

Essa ausência não ocorreu de maneira uniforme em todos os segmentos. Se por um lado houve silêncio absoluto nas iniciativas oficiais, a denúncia nas diversas camadas sociais do Recôncavo se fez presente nos jornais de circulação do espaço geográfico principalmente a partir do final da década de 1930. Nesse sentido, no jornal, *O correio de São Félix*, o debate se torna visível na escrita oficial conclamando a população para uma campanha de Combate ao analfabetismo. Portanto, os valores tanto quanto as necessidades materiais serão sempre um terreno da contradição, de luta entre valores e visões de vida alternativas (THOMPSON, 1981)

Resgatar a historicidade da educação no Recôncavo significa, antes de tudo, compreendê-la em várias dimensões. É preciso resgatar principalmente o movimento, reação e intervenção organizada dos segmentos políticos, sociais e econômicos sobre as condições e falta delas para a educação no referido lugar.

Ao pensar a história da educação no Recôncavo Fumageiro não se pode pensar numa história só, o enredo vai se desenrolando nas várias cidades, principalmente sob as influências das ideias republicanas que ganham força no período, no cenário nacional. Dentre estas ideias, a crença nos poderes da educação produz um significativo efeito e foi um fator importante para que um modelo de escolarização se configurasse, tendo como fundamentação o discurso renovador da Escola Nova. Um dos motes da Escola Nova que está intrinsecamente ligado a este trabalho é a pretensão de incorporar toda população infantil no cenário educacional. O discurso ora circulante no país desqualificava aspectos da cultura escolar

praticada em torno do termo “Tradicional”, daí no resto do país já se apoiava no modelo negado buscando ressignificar seus materiais e métodos. (BARBOSA, 2018)

Como no resto do país, tais ideias já povoavam o imaginário da sociedade baiana e o do Recôncavo. Porém, neste lugar o cenário de muitas carências não permitia muitas escolhas e avanços em direção ao ideário “Escolanovista”. No entanto, nos textos dos relatórios de inspeção já eram reproduzidas, como prescrição.

Nesse sentido, foi a partir de 1930 que os jornais locais analisados começam a publicar manchetes demonstrando preocupações como: organização das escolas seriadas; combate ao analfabetismo; defesa demasiada com o patriotismo; regras e normas higiênicas; cientificidade da escolarização de saberes e fazeres sociais; exaltação do ato de observar e de intuir; uso de mobiliário e materiais específicos para fomentar a construção do conhecimento pelo aluno; e, orientações aos professores. Esses temas passaram a fazer parte de um conjunto de ideias circulantes no jornal local, *O Correio de São Félix*, no período em estudo. As reportagens que serão apresentadas são donas de uma força para o lugar e para o período em estudo. Vale lembrar que tal jornal circulava em todas as cidades estudadas e, antes de tudo, as notícias eram publicadas no sentido de garantir sua repercussão e adeptos ao jornal e suas ideias.

Apesar do cenário de carência apresentado no relatório de Inspeção é interessante notar essa reportagem acerca da inauguração de uma escola num distrito da cidade de São Félix. Trata-se de uma fala exaltada em torno das crenças nos poderes da educação e ao mesmo tempo, um chamamento de combate ao analfabetismo. A fala é de uma liderança entre os pequenos produtores daquele lugar, que na ocasião da inauguração da escola aproveita para fazer o chamamento responsabilizando toda a comunidade pela educação. A reportagem é do *Jornal O Correio de São Félix* e trata da inauguração da Escola de Matataúba, em torno de suas recentes instalações, novos móveis e utensílios da escola, “benefícios” esses providenciados da “iniciativa providencial” do prefeito da época. Na ocasião, um proprietário de terras da localidade é consagrado pelo próprio jornal como, “um dos dignos filhos daquele rincão”. O registro dessa fala representa as inúmeras falas republicanas demonstrando que a cultura política republicana estava presente no discurso de uma liderança da comunidade local. Toda ênfase no patriotismo e entusiasmo nos poderes da educação e crença nos poderes do professor e na juventude para transformar o Brasil, tem como conteúdo implícito um formato que

se configura para a escola no sentido de apagar resquícios de um tempo marcado pelo analfabetismo.

Além disso, o que chama muito atenção na fala é como ele ressalta a escola como lugar de aprender a obediência quando diz: “[...] compete ao mestre ensinar a juventude as normas da vida; ensinar-lhe a obedecer [...]”, essa fala é a representação de como a ideia de que aquelas crianças precisavam aprender e incorporar a subalternidade como norma da vida. É como se o papel da escola e, mais precisamente, o do professor fosse de garantir a hierarquia social. Portanto, no Recôncavo a manutenção desta hierarquia está tão forte no imaginário das pessoas que nem precisou ser um representante do governo, mas essa ideia vai sendo difundida por um líder político, representante do patronato rural que nesse lugar poderia estar defendendo outros direitos das crianças locais.

Além disso, os políticos locais enalteciam a figura de Getúlio Vargas como responsável pela inauguração de um novo tempo; lembrar e reafirmar tornou-se marco característico de muitas falas dos políticos Recôncavo Fumageiro. Isso pode ser analisado no trecho da reportagem a seguir. Porém, fica bem evidente que os recursos para a educação continuavam poucos, pois no mesmo momento de inauguração do prédio e mobiliário escolar funda-se também uma “caixa escolar”, representando que a manutenção da escola era feita tendo por base doativos. Assim, ficou evidente que não se tratava de um momento de estabilização da escolarização com recursos que garantissem a sua manutenção e permanência. Essa prática da Caixa Escolar tem as marcas da Constituição de 1937, quando da retirada da vinculação de impostos para o financiamento da educação, e das escolas públicas, que determinavam que os que tinham mais dinheiro deveriam dar assistência aos que não tinham e aos que tinham menos contribuiriam com uma modesta quantia mensal.

Isso quer dizer que embora o olhar para o tema escola estivesse apropriado ao tempo histórico em que a escola pudesse “civilizar” os jovens em instituições, conforme a imposição do patriotismo estabelecido no Art. 129, da Constituição de 1937, na prática, a falta de recursos nestas instituições era um fator impeditivo para realização das ações pedagógicas. Valendo lembrar as péssimas condições expressas nos relatórios de inspeção. Para melhor ilustrar, segue a transcrição da reportagem:

Na ocasião de uma inauguração de estabelecimento escolar o então prefeito de São Félix, Dr. Júlio Ramos, em 1942, é recebido festivamente, como bem esclarece o jornal, por figuras representativas e pelos lavradores, **“que não são considerados representativos”** sendo levado à residência do ilustre Cel. Antônio Maia, bem como a do administrador atual, Sr. Joaquim Lordelo Ferreira, e de mais algumas pessoas de destaque local. Decorridos alguns momentos de descanso, iniciou-se a solenidade inaugural da escola e seu mobiliário, quadro-negro, mapas, material didático, etc, sendo também inaugurado o retrato de Getúlio Vargas, ofertado pela prefeitura. Durante a cerimônia fizeram uso da palavra vários oradores entre eles, 3 crianças de Outeiro Redondo e uma da Matataúba. Falaram também, o historiógrafo Adalberto Dourado, o PRF. Hilário de Azevedo e o poeta professor Alvaro Duarte, nosso digno amigo e inteligente colaborador. O prefeito Júlio Ramos discursou durante a inauguração do retrato do presidente Getúlio Vargas cuja figura e méritos foram enaltecidos, teve palavras eloqüentes ao dinamismo do Sr. Interventor Landulfo Alves, terminando por se referir a data de 24 de Maio em que é comemorada a batalha de Tuiti, e fazendo um apelo à juventude da qual depende a grandeza e o futuro do Brasil republicano. Ainda com a palavra o professor Hilário de Azevedo funda a “Caixa Escolar Isaias Alves” sendo realizados vários donativos à mesma [...]. (O CORREIO DE SÃO FÉLIX, Ano X, nº 66, de 28/05/1943. p. 23. Grifo nosso).

A utilização das expressões “figuras representativas” e “pessoas de destaque” mais uma vez demonstra a postura do jornal em evidenciar que havia clareza nas divisões sociais das classes. Muito recorrente fazer exaltação de pessoas que gozavam de algum prestígio social e político local em detrimento da maioria que era “o povo”, ou seja, os pobres tidos como “pessoas que não eram consideradas representativas.” O discurso do jornal está afinado com seus interesses que representam a tentativa de produzir a manutenção da hierarquia social vivenciada ao longo da sociedade escravista.

Essa afirmação se relaciona com o contexto da escola inaugurada na zona rural do município de São Félix, a qual se encontrava afinada com os interesses das lideranças políticas, demonstrando um quadro mais dinâmico com múltiplas contradições. Logo, ao mesmo tempo em que o prefeito de São Félix e seus líderes políticos entregavam uma escola para a comunidade, como numa espécie de acordo ou negociação, inauguravam a caixa escolar, ratificando que a manutenção das atividades pedagógicas era obrigação da comunidade local, uma espécie de estratégia de negociação em que o grupo dominante garante apenas a estrutura física e a comunidade deixava de reivindicar, pois o resto não cabia ao poder público.

A reportagem também revela a inauguração do retrato do presidente Getúlio

Vargas cuja figura e méritos foram enaltecidos, o que evidencia uma luta em direção a reconstrução que a “Era Vargas” havia prometido. Porém, as disputas já estavam postas entre os grupos políticos locais. Quem conseguia levar uma escola para uma localidade passava a gozar mais prestígio e poder. Em vista disso, mesmo num cenário de carências, o jornal denuncia disputas entre grupos políticos. O jogo na construção da educação naquele lugar revelava que interessava não apenas combater o analfabetismo, mas beneficiar diferentes frentes políticas ao mesmo tempo. Assertiva que pode ser ratificada nas duas reportagens a seguir à exaltação do jornal a figura do coronel Antônio Mota Junior:

Sob os auspícios do coronel Antônio Mota Junior e outras pessoas de representação social daquela localidade, está prestes a inauguração da escola em Caatinga Seca, distrito de Muritiba. Nesse sentido as providências têm tomado curso, estando merecendo encômios a atitude dos distintos cidadãos que vem trabalhando em prol da alfabetização naquele “logarejo”, onde as crianças pobres vivem privadas das luzes do alfabeto [...]. (O CORREIO DE SÃO FÉLIX, Ano X, nº 70, de 28/05/1943, p. 25).

Nesse sentido, em edições seguintes o jornal enfatiza a concretização da inauguração da escola, sendo que no texto a seguir a exaltação é ainda maior. Vale ressaltar que esta manchete se repetiu no jornal *O Correio de São Félix* durante a semana inteira.

ESCOLA DE CAATINGA SECA

No dia 11 do vigente inaugurou-se em um lugar denominado Caatinga Seca, município de Muritiba, a escola pela qual há tempos o coronel Antônio Mota Junior vinha envidando esforços juntamente a outros elementos daquela zona.

Ao ato que foi revestido de grande solenidade, compareceram-se muitas pessoas, nas quais se via o incontido prazer pela inadiável realização do preenchimento de uma lacuna por todos ali aspirado.

Na cerimônia inaugural desse estabelecimento de ensino prioritário, que está sob a referência da professora Valquíria Gomes Ribeiro, usou de palavra o Coronel Antônio Mota Junior, sendo muito aplaudido o seu discurso, vazado em judiciosos conceitos e, nestes termos evidenciando a imprescindível necessidade da alfabetização da criança:

“A nossa estremecida Pátria, requer o nosso esforço, neste momento tenebroso – o mais duro da existência humana, por todas as vias das nossas atividades. Mas, uma cousa é indispensável entre todas as outras crianças, para que, melhor do que nós, saibam conduzir nossa triunfante Nação nos dias iluministas que infalivelmente nos há de trazer o futuro”.

(O CORREIO DE SÃO FÉLIX, Ano X, nº 98, de 12/11/1943. p. 02.)

Assim, tanto para a Escola de Caatinga Seca, quanto para a Escola de Queimadas, na localidade de Governador Mangabeira, seguia o jornal *O Correio de São Félix* exaltando e omitindo nomes dos segmentos sociais. Mas o fato importante é que o Jornal demonstra o movimento organizado, reação e intervenção, dos segmentos políticos, sociais e econômicos do Recôncavo, expressos no jornal. Fica visível também a quem o jornal está a serviço, pois as reportagens encontradas referentes à educação, majoritariamente, mostram o por vir e os grandes feitos; denuncia muito pouco e sempre de forma sutil sem culpabilizar ou apontar a responsabilidade do poder público.

Considerações dessa natureza são essenciais para que se compreenda que no cenário das pequeninas cidades da Bahia, expressar ideias e prestígio ligados ou não à escola também representava rebater outro grupo que era parte integrante de um diferente movimento político, geralmente partidário. São raras as reconstituições históricas educacionais, relacionadas às pequenas cidades baianas, que não se encontram obrigadas a descrever ou, pelo menos, mencionar tais disputas. Porém, em virtude das escolhas em que este texto está delineado, não faremos aqui descrições detalhadas de cada grupo político existente.

ESFORÇOS PARA A AFIRMAÇÃO DO MODELO REPUBLICANO: ALFABETIZAÇÃO COMO UMA CRUZADA PATRIÓTICA

A cada inauguração de escola, fica evidente a exaltação de alguns nomes e o cultivo na esperança nos poderes da educação. O Jornal anuncia tanto a posse do cargo de Diretores de escolas, como informa a nomeação de professores. Nesse sentido, informa que em “25 de junho de 1938 foi empossado no Cargo de diretor da Escola Deiró Lefundes, o professor Leopércio da França Ribeiro.” E ainda,

[...] Foi nomeado para o prédio escolar de São Félix. Por decreto, o Sr. Dr. Izaias Alves digno secretário de Educação e Saúde, nomeou o Sr. Professor Alvaro Deusdete Duarte para reger uma das cadeiras do Prédio Escolar Dr. Deiró Lefundes, nesta cidade.

O recém-nomeado, que desde o dia 4 do mês em curso tomou posse do cargo, é um preceptor inteligente e culto o que há comprovado no seu tirocínio de educador modelar.

Ao nosso prezado amigo e inspirado poeta professor Alvaro Duarte desejamos os melhores êxitos em a cadeira, que em boa hora lhe foi designada pelo ilustre Secretário de educação e Saúde. (O CORREIO DE SÃO FÉLIX, n. 45, 1942, p. 34).

Outro fato de importância estratégica no período foi a discussão que o jornal mencionou sobre a preocupação com a infância. Trata-se de um tema que é um divisor de águas, porque entre outras razões, tal discussão já estava muito mais fundamentada no resto do país, representando o centro do debate no campo de educação e das políticas, indicando lugar de ação. A reportagem tem como título *A Escola* e de tão interessante é importante ser lida na íntegra,

A Escola

A infância, na ingenuidade que lhe é inauferível, requer imperativamente, na ocasião propícia, um cuidado que se lhe antepõe aos demais dispensados a escola.

Todos os notáveis empreendimentos, todas as gigantescas concepções, todo o elevado surto de invejável progresso concretizado no envolver do princípio fundamental, como soe ser da semente o precioso fruto.

E a primavera da vida a oportunidade mais adequada para o início da formação cultural do espírito daqueles que o futuro os aguarda, dando-lhes, muita vez, a dita de uma glória nacional.

Às crianças é imprescindível a escola, onde os mestres, secundando as funções paternas, representam os apóstolos do Bem, ministrando o sacrossanto evangelho da moral, para surtir daí o desejado efeito – a transmissão das luzes do alfabeto.

A escola é para a criança o que são os almos raios de sol para a vegetação. Disse Junqueira: “Quereis a família? Ensinai a fé. Quereis a religião? Ensinai a fé... Quereis a prosperidade? Ensinai a justiça. Quereis suprimir cárcere? Metei-lhe dentro da escola.”

E agora, mais do que nunca, faz-se mister o ensino obrigatório, no sentido de atenuar essa confusão de degenerescência em pleno século XX.

Hoje, quando a ciência, em arroubos fantásticos, nos apresenta conquistas que os nossos ascendentes longe estavam de imaginar, parece, entanto, que êste mesmo progresso veio também como precursor da decadência de virtudes que os nossos antepassados cultivaram carinhosamente. Mas não é por isso que devemos condenar o progresso e a civilização.

Bendigamos o Dr. Getúlio Vargas, chefe da brasileira nação, no seu empenho em prol da alfabetização de nosso povo. Seu ideal é tão sublime quão difícil a plena consecução, tendo mesmo a colaboração de elementos como Gustavo Ambrust, organizador da Cruzada Nacional de Educação, e outros muitos baluartes da mesma batalha, em diversos Estados da União.

O Brasil não foi desde os seus primórdios, bem alicerçado, por falta de espíritos privilegiados para governá-lo, ao contrário do que hoje acontece. Daí o ingente esforço para extirpar essa praga reinante numa população de mais de 45 milhões de alunos.

Enquanto observarmos o triste espetáculo de tantas e tantas crianças, em idade escolar, bufarinheiras, quando não ficam à toa, analfabetas, vagabundando, ou em conjunto nas vias públicas, na prática revoltante da mafandrice, enquanto a isto assistirmos só esta

idéia conceberemos: o ensino obrigatório, com o fiel cumprimento às leis, semelhante ao sorteio militar.

A escola é o arsenal onde se prepara o soldado para a defesa da Pátria, consubstanciada no surto da civilização e do progresso. A. Galiza Filho.

(O CORREIO DE SÃO FÉLIX, Ano IX, nº 98, de 02/08/1942, p. 24)

A educação aqui é representada como um elixir responsável pela construção de uma nova sociedade. Assim, aqui neste texto, a discussão que o *Correio de São Félix* apresenta sobre a Infância é considerada também como uma intervenção de um segmento social diante da falta de condições locais para a educação. Como o jornal representava o principal meio de comunicação, com uma circulação sistemática nas cidades, suas ideias conseguiam instalar-se na memória intelectual das pessoas se tornando mote de discussão e peça síntese em diversos locais como: barbearias, pontos de transportes, locais de trabalho, quitandas, vendas, ruas, bares e entre os intelectuais e políticos do lugar. Quando a repercussão chega até os políticos e intelectuais é que passa a ser um divisor de águas, pois passava a resultar em movimentos públicos e muitas vezes de bastidores, através dos quais a ação poderia ser operacionalizada e colocada como objeto de disputa.

Nesse sentido, mesmo com as poucas condições as normas estabelecidas eram cumpridas nos estabelecimentos escolares. Em 1943, uma reportagem movia na esfera local uma grande preocupação com o analfabetismo embora realizasse um importante papel, o que gerava um grande conflito, pois a quantidade de escolas mencionadas não era suficiente para as crianças em idade escolar. Na verdade, este elemento fortalece os argumentos para o elevado número de crianças em processo de escolarização, as quais permaneciam trabalhando nas fábricas. Isso porque, para os pais, o trabalho representava o verdadeiro espaço para manter sua prole sob controle e em segurança. No edital publicado no jornal, o delegado Escolar Turíbio Magalhães, que atuou com expressiva liderança na definição “do modo de ser delegado escolar”, participava dos movimentos estigmatizados durante o Estado Novo de que trabalho e Escola são atributos de honestidade. Isso quer dizer que ele não era um personagem qualquer. Era uma figura que representava parte de um republicanismo ilustrado, preocupado com a juventude na reconstrução da nação ora em andamento.

INFLUÊNCIA MÉDICO-HIGIENISTA PARA A PUBLICIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: ENTRE O DEVER DA FAMÍLIA E DA ESCOLA

Desde final do século XIX, o respeito às normas higiênicas, principalmente na disciplinarização do corpo do aluno e de seus gestos na educação, representou também um marco histórico. Trata-se de mais uma das mudanças afirmadas como inovação pelo “escolanovismo” que no Brasil a partir da década de 1920 começa a povoar o imaginário da escola e dos cidadãos republicanistas. A divulgação destes cuidados com a mortalidade infantil e suas relações com a escola também representam um deslocamento em direção ao movimento nacional. Com vistas a oferecer para toda a comunidade informações e um parâmetro para organizar as adesões, o jornal reuniu referências e informações defendendo ali ideias com o propósito de minimizar as doenças que afetavam as crianças.

HIGIENE NO LAR E NA ESCOLA

Todos sabem, ou, pelo menos deveriam sobre, que muitas moléstias são evitáveis para o que, certamente, é necessário considerarmos a higiene uma coisa de grande importância, no lar, na escola e em toda parte. Eis, aqui, a este respeito, palavras de um notável higienista: No estado de civilização atual são conhecimentos indispensáveis, a todos, os elementos ser transmitidos pela escola, interessando os colegiais, fazendo nascer a ideia da solidariedade em face da moléstia.

No lar, tudo depende dos pais. Na escola, do mestre. Descuido, ignorância ou pobreza, – eis as três causas de muitos dos óbitos, que poderiam ser naturalmente evitados. Descuido – quando se deixa para amanhã aquilo que deve ser feito sem demora. Ignorância – quando não se conhece a enfermidade, e vai – se negligenciando, com a influência de opiniões infundadas, e aplicação de mézinhos inúteis, em vez de ser ouvido o profissional, que é quem sabe fazer o diagnóstico, e aplicar o medicamento necessário. Pobreza, – afinal, quando não há dinheiro, nem para o medicamento, nem para o devido tratamento – o que é extremamente doloroso, e merece auxílio abençoado da Caridade.

A Alma da Medicina – essa insuperável arte, fundamentada na Patologia – é a higiene, que evita e cura muitos males, e sem a qual antevemos a morte, física ou moral.

Os cuidados higiênicos, no lar, devem ser iniciados no dia em que ele se forma, pelo casamento, ou não, e devem-se prolongar, em toda a existência como condições indispensáveis à saúde e à felicidade.

Na alimentação do recém-nascido, por exemplo, os preceitos higiênicos representam, na sua prática, verdadeiras grandezas, verdadeira felicidade.

Muitas pessoas, infelizmente entendem que higiene encerra apenas a ideia de asseio, quando ela, em verdade, abrange um sem-número de ensinamentos vantajosos e salutaros, sobretudo quando às

habitações, quando à alimentação, e à defesa do indivíduo, contra a invasão da moléstia.

Convém, pois que os pais de família e os preceptores se esmerem, no ensino da higiene ao alcance de todos. PEDRO J. DANTAS.
(O CORREIO DE SÃO FÉLIX, Ano IX, nº 98, de 02/08/1942, p. 19)

Trata-se de uma campanha de interesse geral trazendo de forma argumentativa e clara a necessidade de luta da comunidade, em geral, pela saúde. Neste caso, sim, há uma negação de interesses particulares. Vem buscando uma forma de proclamar o futuro após ler o presente e o passado e chega até a apresentar este passado com muito temor e desprezo. Trata-se de uma reportagem que atesta o que dos anos anteriores, os leitores devem deixar de lado, e o que deveria ser utilizado e vivido nos anos vindouros. No mesmo jornal, uma reportagem destaca a instalação de um Posto de Puericultura, no município de São Félix. De acordo com a manchete “*Um posto de puericultura instalado nesta cidade,*” o texto elogioso do jornal destaca a articulação entre o prefeito do município com a Legião Brasileira de Assistência – LBA em nível estadual e com o governo Federal demonstrando a intensa atuação no sentido de reafirmar o higienismo circulante no país:

No mês de março do ano corrente, teve a cidade de São Félix o alto prêmio ainda não conferido as outras unidades da federação, da instalação de um Posto de Puericultura, como patriótica medida de prevenção aos males que atrofiam o futuro da nossa juventude, e auxílio ao seu desenvolvimento, até o estado de prestar serviços à Pátria.

O Estado Novo, que tem olhos voltados ao grande problema de eugenia nacional, apoiou a campanha dos Diários Associados em prol da Redenção da Criança, enviou uma comissão do Departamento Nacional da Criança, composta por representantes da Legião Brasileira de Assistência – LBA, a qual se fez presente na Cerimônia de instalação do Posto(...)

Obra de incalculável importância social para São Félix, é mais uma para o registro das realizações do prefeito local, fundador do Lactário Infantil, incansável líder na campanha contra a mortalidade infantil, cujos esforços juntos a Exm^a Sra. Presidente da LBA Darci Vargas e d. Ruth Aleixo, presidente da LBA, no Estado, se fizeram corôar de êxito, havendo *démarches*, para dentro em pouco, se erguer solene e acolhedor, o Posto de Puericultura, primeiro do Brasil – de uma série de 180 postos, a serem construídos pelo país inteiro, e principalmente pelo norte- nessa cidade de São Félix, cuja ação se fará sentir no desenvolvimento da infância brasileira, que atualmente já merece cuidados desvelados, dos nossos dirigentes, os quais têm os olhos voltados ao progresso de um Brasil forte e são pelo preparo cuidando da sua mocidade.

(O CORREIO DE SÃO FÉLIX, Ano IX, nº 100, de 13/08/1942, p. 10)

A reportagem destaca que tais ações higienistas são importantes para o desenvolvimento da infância brasileira em direção ao progresso de um Brasil forte. Isso é evidenciado principalmente quando afirma que “é uma patriótica medida de prevenção aos males que atrofiam o futuro da nossa juventude” (O CORREIO DE SÃO FÉLIX. Ano IX nº 100, de 13/08/1942)

Nessa perspectiva o apelo tanto representa a crença nos poderes indeterminados da educação numa perspectiva higienista, como, principalmente, leva a refletir que:

A educação escolar representada no interior da ordem médica pode ser compreendida em uma grade que defende tanto a necessidade de escolas como um modo moderno ou iluminista de instalação desse modelo de formação de homens e mulheres. Necessidade, por sua vez, produzida pelo discurso identificador da barbárie, desordem, dispersão e degeneração dos homens e da sociedade como inimigos de um novo mundo que se desejava instaurar, fundado na razão em novas formas de produção e de trabalho; isto é, um mundo concebido e desejado pelos Estados burgueses. Assim sendo, a educação não mais poderia permanecer vinculada à esfera privada, fosse ela a da religião ou a da casa. (GONDRA, 2000, p. 526).

Nessa direção, é importante lembrar, aqui, que desde o final do século XIX, a questão das condições higiênicas do espaço escolar é partilhada, especificamente em 1882, por um jurista notável, Rui Barbosa, que publica um parecer sobre a reforma da instrução, reservando o capítulo XVIII para estabelecer as normas da Higiene Escolar. Fundamentado nas ciências médicas recorre até mesmo a Rousseau, um filósofo iluminista, e também a citações de higienistas renomados como Buck e Riant, para garantir a força do seu parecer. De acordo com Barbosa(2018), a escola demandava uma nova organização, arquitetura e espaço para atender às necessidades dessa nova sociedade que se queria fundar, na qual os indivíduos se educassem pela razão ilustrada.

A higiene fornecerá um modelo de organização escolar calcado na razão médica que ao ser constituído retiraria do espaço privado – religioso ou familiar – o monopólio sobre a formação dos meninos e das meninas. Para tanto, apela-se aos argumentos científicos que recobrem um amplo espectro de questões vinculadas à escola, tais como problema de localização dos edifícios escolares, da alimentação, do sono, do banho, das roupas, dos recreios, da ginástica, das percepções, da inteligência, da moral, inclusive, das excreções corporais. (GONDRA, 2000, p. 527).

Esse detalhamento do raio de ação da higiene e das condições da escola passava a ser a chave mestra para garantir que a escola cumprisse bem o papel de instruir e também de moralizar o indivíduo, deixando bem evidente o poder conferido à escola.

Tais ideias que fomentam os sonhos dos estudiosos da ciência médica, no século XIX, no Brasil, têm como modelo inspirador as experiências vividas na Europa. Estes estudos trouxeram grandiosa influência para pensar as condições higiênicas da sociedade brasileira constituindo uma sociedade científica através da fundação de faculdades, periódicos especializados, estudos sobre diversos temas ligados à higiene, saúde pública e coletiva. O legado é que nenhum desses estudos reduzia o homem apenas a seu corpo; a norma higienista, autorizada pela racionalidade, debruçava seus olhos sobre uma perspectiva coletiva, na qual a escola se constituiu como o foco, como se fosse possível modelá-la, num movimento homogeneizador, para produzir uma sociedade escolarizada e higienizada.

Toda discussão influenciou o cenário educacional durante séculos, inclusive nos movimentos da Escola Nova empreitados pelo manifesto de 1932, visando uma educação integral de forma articulada, desenvolvendo, nos alunos, hábitos higiênicos, despertando o sentido da saúde, a resistência e vitalidades físicas. Conforme Azevedo,

[...] as escolas brasileiras contariam com a presença do inspetor-médico ou inspetor-dentário que, além da função de fiscalização, seria um educador sanitário para colaborar com o professor de educação física, a enfermeira escolar e o corpo de dentistas e, de maneira geral, todo o professorado. (1958, p.77)

Nesse sentido, além da força da tradição e da oralidade, foram como principais obstáculos para a não consolidação de uma cultura escolar através da escolarização higienista das crianças, a qual estivesse fundamentada em métodos científicos. É preciso considerar também que esse pensamento liberal que se arrasta desde o século XIX esquece de considerar a sociedade escravocrata e monárquica que estava a serviço e, que, mesmo com a chegada da República, reserva suas características marcantes de uma sociedade de classes repleta de desigualdade.

No envolvimento com as fontes, foi possível evidenciar a inexistência de iniciativas e políticas municipais para a educação da infância no Recôncavo; porém, o cenário só pode ser pensado no âmbito de uma homogeneidade de ações e

iniciativas nacionais. Isso porque não se pode nem afirmar que a sociedade civil, numa ação horizontal, realiza alianças táticas e estratégicas para a consecução de projetos de escolarização e, menos ainda, de utilização de normas higienistas.

Várias são as rupturas, reivindicações e consentimentos produzidos no decorrer do tempo histórico e no espaço político-geográfico, conhecidos mundialmente pela cultura e beneficiamento do fumo. A análise evidencia que o lugar experimentou algumas possibilidades de escolarização com as inaugurações de escolas. Mas em nenhum momento, os dados revelam a presença de uma sociedade civil organizada em torno da defesa dos direitos da escolarização da Infância. Trata-se de um espaço político que teve uma educação à luz de injunções políticas nacionais; porém, um local onde as particularidades de uma zona fumageira em muito definiu as continuidades e rupturas do processo de escolarização e a ressignificação da obrigatoriedade escolar diante da baixa condição socioeconômica, consentimento ou até incúria das famílias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o intuito de enfatizar a escolarização das crianças no Recôncavo da Bahia de 1920 a 1940 estudando as estratégias e as condições materiais para o exercício do magistério as fontes revelam um cenário de carências e ausências de iniciativas estatais na educação. E como aduz Thompson (1981), as necessidades materiais se constituíram como um terreno de contradição.

Por outro lado, o precário funcionamento do ensino e a falta de vagas na escola pública contaram com a cumplicidade do silêncio da mídia, ou seja, quase não fazia parte da pauta da imprensa local. Ainda pior, exaltações, justificativas e naturalização das más condições para a oferta da educação foram sempre apresentadas através de um discurso conservador como a solução ideal para o analfabetismo local. Daí ficou evidente que, a imprensa não funcionou como elemento de pressão social para implementação do que estava previsto na legislação e, menos ainda, da incorporação das condições materiais de trabalho na educação. Logo, os problemas com a estrutura física e a ausência de recursos didáticos não eram discutidos ou mencionados como um elemento que contribuísse para a interrupção dos estudos das crianças da localidade, nem mesmo nos documentos oficiais.

Sem dúvida, as lideranças políticas do Recôncavo além de não estabelecer um planejamento local para a educação, negligenciaram a infância, ignorando a legislação Federal e Estadual que proibia a interrupção dos estudos; obrigava também as indústrias terem escolas para as crianças, filhos de funcionários; bem como a criação e manutenção de escolas noturnas para os funcionários adultos. Cumpre dizer, que as estratégias de educação utilizadas não possibilitaram o acesso e a permanência das crianças na escola. A falta de oferecimento de vagas reflete o pouco ou nenhum compromisso com a educação de uma infância filha da classe trabalhadora do Recôncavo da Bahia.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando de. **Novos caminhos e novos fins**. 3. ed. São Paulo, Melhoramentos, 1958.

BARBOSA, Elizabete Pereira. **A Fábrica, a Casa e a Escola: As Políticas de Educação para a Infância no Recôncavo Fumageiro da Bahia (1925 -1946)**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia. Salvador, p. 228. 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/18531>. Acesso em: 16 de junho de 2020.

_____. Os sujeitos e suas histórias de escolarização no Recôncavo fumageiro da Bahia. In: DICK, S. M.; CARRERA, G. O.; VENAS, R. F.(org) **A Bahia na história da Educação**. Salvador, Edufba, 2018, p. 125- 141.

_____. Constituição histórica, direito à educação e políticas educacionais no Recôncavo da Bahia. *Brazilian Journal of Development.*, Curitiba, v. 6, n. 7, p.45727-45741 jul. 2020. DOI:10.34117/bjdv6n7-266.

GONDRA, J. G. Medicina, higiene, e educação escolar. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, GULLAR, Ferreira. **Toda poesia de Ferreira Gullar**. São Paulo: J. Olimpio Editora, 2000, 511 p.

IBGE. **Anuário Estatístico do Brasil**.1920. Rio de Janeiro, v. 53, 1920.

TEIXEIRA, Anísio. **Relatório Administrativo**. Educação, saúde e assistência no Estado da Bahia em 1948. Salvador, 1949.

THOMPSON, Edward P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Trad. De Waltensir Dutra. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

UM POSTO DE PUERICULTURA INSTALADO NESTA CIDADE. **O Correio de São Félix**, Ano IX, nº 100, de 13/08/1942, p. 10.

REFERÊNCIAS FONTES:

Jornal O Correio de São Félix, Ano IX, nº 100, de 13/08/1942. Matéria de Jornal sobre “Um Posto de Puericultura instalado na Cidade de São Félix”.

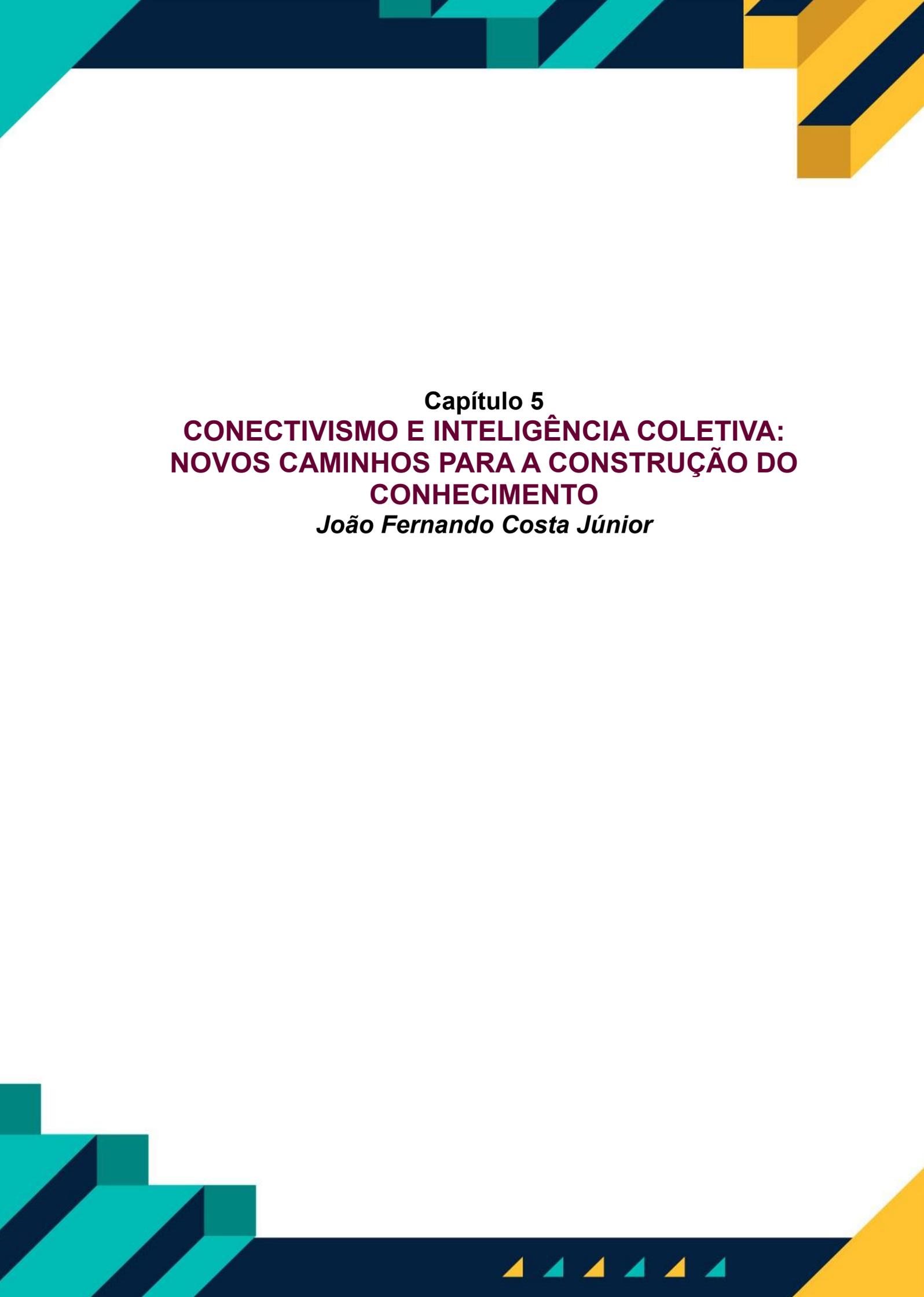
Jornal O Correio De São Félix . Matéria de Jornal sobre “A Escola”. Ano X, nº 98, de 12/11/1943. p. 02.)

Jornal O Correio De São Félix . Matéria de Jornal sobre “HIGIENE NO LAR E NA ESCOLA.” Ano IX, nº 98, de 02/08/1942, p. 19.

Jornal O Correio De São Félix, Ano X, nº 70, de 28/05/1943, p. 25.

Jornal O Correio De São Félix, Ano X, nº 66, de 28/05/1943. p. 23

Jornal O Correio De São Félix. n. 45, 1942, p. 34).



Capítulo 5
**CONECTIVISMO E INTELIGÊNCIA COLETIVA:
NOVOS CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DO
CONHECIMENTO**

João Fernando Costa Júnior



CONECTIVISMO E INTELIGÊNCIA COLETIVA: NOVOS CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

João Fernando Costa Júnior

Professor Universitário e consultor em tecnologias educacionais e EAD.

*Doutorando em Ciências da Educação, Mestre em Ciências da Educação,
Especialista em Informática em Educação, Gestão de EAD, Educação à Distância
4.0 e Docência no Ensino Superior e Técnico. Licenciado em Pedagogia e Bacharel
em Administração.*

E-mail: joaofernando@espiritolivre.org

<http://lattes.cnpq.br/6483234499462198> | <https://orcid.org/0000-0001-7908-3328>

RESUMO

Este artigo analisa as convergências entre o conectivismo e a inteligência coletiva, investigando como essa interseção teórica contribui para novos caminhos na construção do conhecimento. O estudo fundamenta-se na teoria do conectivismo de George Siemens e nos conceitos de inteligência coletiva desenvolvidos por Pierre Lévy, estabelecendo relações entre essas abordagens e suas implicações para os processos de aprendizagem contemporâneos. A pesquisa examina os fundamentos teóricos de ambas as perspectivas, identificando seus pontos de convergência e explorando como essa integração pode potencializar a construção colaborativa do conhecimento em ambientes digitais. O trabalho discute os novos paradigmas emergentes na construção do conhecimento, analisando como as transformações tecnológicas e sociais têm impactado os processos de aprendizagem. São abordadas aplicações práticas dessas teorias em contextos educacionais e sociais, bem como os desafios e perspectivas que se apresentam para sua implementação efetiva. Os resultados indicam que a convergência entre conectivismo e inteligência coletiva oferece um arcabouço teórico robusto para compreender e desenvolver processos de aprendizagem mais adequados à era digital. Conclui-se que essa interseção teórica não apenas fornece uma base conceitual para entender os processos contemporâneos de construção do conhecimento, mas também aponta caminhos promissores para o desenvolvimento de

metodologias e práticas educacionais mais efetivas e alinhadas às demandas da sociedade atual.

Palavras-chave: Conectivismo; Inteligência Coletiva; Construção do Conhecimento; Aprendizagem Digital; Educação Contemporânea.

ABSTRACT

This article analyzes the convergences between connectivism and collective intelligence, investigating how this theoretical intersection contributes to new paths in the construction of knowledge. The study is based on George Siemens' theory of connectivism and the concepts of collective intelligence developed by Pierre Lévy, establishing relationships between these approaches and their implications for contemporary learning processes. The research examines the theoretical foundations of both perspectives, identifying their points of convergence and exploring how this integration can enhance the collaborative construction of knowledge in digital environments. The work discusses the new emerging paradigms in the construction of knowledge, analyzing how technological and social transformations have impacted learning processes. Practical applications of these theories in educational and social contexts are addressed, as well as the challenges and perspectives that arise for their effective implementation. The results indicate that the convergence between connectivism and collective intelligence offers a robust theoretical framework for understanding and developing learning processes more appropriate to the digital age. It is concluded that this theoretical intersection not only provides a conceptual basis for understanding contemporary knowledge construction processes, but also points to promising paths for the development of more effective educational methodologies and practices aligned with the demands of today's society.

Keywords: Connectivism; Collective Intelligence; Knowledge Construction; Digital Learning; Contemporary Education.

1. INTRODUÇÃO

No alvorecer do século XXI, as transformações tecnológicas têm revolucionado não apenas a forma como nos comunicamos, mas fundamentalmente como aprendemos e construímos conhecimento. A emergência das redes digitais e a ubiquidade da internet criaram um cenário onde o aprendizado transcende as fronteiras tradicionais das instituições educacionais, estabelecendo novos paradigmas na construção e disseminação do conhecimento.

Neste contexto de profundas mudanças, duas abordagens teóricas têm se destacado por sua capacidade de explicar e orientar os processos de aprendizagem

contemporâneos: o conectivismo e o conceito de inteligência coletiva. O conectivismo, proposto inicialmente por George Siemens e posteriormente desenvolvido em colaboração com Stephen Downes, emerge como uma teoria de aprendizagem que reconhece o impacto da tecnologia na forma como processamos e compartilhamos informações. Por outro lado, a inteligência coletiva, conceito amplamente discutido por Pierre Lévy, apresenta-se como um fenômeno que evidencia a capacidade das comunidades virtuais de mobilizar, compartilhar e gerar conhecimento de forma colaborativa.

A intersecção entre estas duas perspectivas teóricas oferece um terreno fértil para compreender os novos caminhos da construção do conhecimento na era digital. Enquanto o conectivismo nos fornece um framework para entender como o aprendizado ocorre em redes digitais, a inteligência coletiva nos ajuda a compreender como o conhecimento pode ser cocriado e amplificado através da colaboração em larga escala.

A relevância deste estudo se estabelece em múltiplas dimensões. Do ponto de vista educacional, a compreensão das relações entre conectivismo e inteligência coletiva pode contribuir para o desenvolvimento de metodologias mais eficazes e alinhadas com as demandas contemporâneas. Na perspectiva social, o entendimento desses processos pode auxiliar na criação de ambientes mais propícios à construção colaborativa do conhecimento. Já no âmbito tecnológico, essa compreensão pode orientar o desenvolvimento de ferramentas e plataformas que potencializem a aprendizagem em rede.

O presente artigo tem como objetivo principal analisar as convergências entre o conectivismo e a inteligência coletiva, explorando como essa interseção teórica pode contribuir para a compreensão e o desenvolvimento de novos caminhos na construção do conhecimento. Especificamente, busca-se examinar os fundamentos teóricos do conectivismo e da inteligência coletiva, estabelecendo suas principais características e contribuições. Neste sentido, é esperado identificar os pontos de convergência entre as duas abordagens e suas implicações para os processos de aprendizagem. Deste modo, almeja-se analisar casos práticos que demonstrem a aplicação desses conceitos em contextos educacionais e sociais. Por fim, este artigo espera discutir os desafios e perspectivas futuras para a construção do conhecimento baseadas nessas abordagens.

Para alcançar estes objetivos, o artigo está estruturado em cinco seções

principais. Após esta introdução, apresenta-se a fundamentação teórica, onde são aprofundados os conceitos de conectivismo e inteligência coletiva. Em seguida, descreve-se a metodologia utilizada no estudo. A quarta seção traz a análise e discussão dos resultados, explorando as aplicações práticas e os desafios encontrados. Por fim, nas considerações finais, são sintetizadas as principais descobertas e apontados caminhos para pesquisas futuras.

Como podemos perceber, a articulação entre conectivismo e inteligência coletiva representa não apenas um campo teórico rico para investigação, mas também um caminho promissor para compreender e potencializar os processos de construção do conhecimento na era digital.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Conectivismo

O conectivismo emerge como uma proposta teórica que busca compreender a aprendizagem na era digital, reconhecendo que as formas tradicionais de explicar como o conhecimento é construído já não são suficientes para abarcar a complexidade do cenário contemporâneo. Proposto inicialmente por George Siemens em 2004, através do artigo seminal "Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age", o conectivismo surge como resposta às limitações das teorias de aprendizagem predominantes - behaviorismo, cognitivismo e construtivismo - em explicar o impacto das tecnologias digitais nos processos de aprendizagem.

O desenvolvimento do conectivismo está intrinsecamente ligado às transformações tecnológicas do século XXI. Siemens (2004) observou que as teorias existentes não conseguiam explicar adequadamente como ocorre a aprendizagem em ambientes digitais, onde o conhecimento está distribuído em redes e em constante transformação. Em colaboração com Stephen Downes, desenvolveu uma estrutura teórica que considera a aprendizagem como um processo de formação de conexões entre diferentes nós de informação.

De acordo com Downes (2012), o conectivismo se fundamenta em princípios básicos que são essenciais para compreender sua abordagem. O autor argumenta que a aprendizagem e o conhecimento apoiam-se na diversidade de opiniões e que o processo de aprender é fundamentalmente um processo de conectar nós especializados ou fontes de informação. Siemens (2004) enfatiza que a aprendizagem

pode residir em dispositivos não humanos e que a capacidade de saber mais é mais crítica do que aquilo que é conhecido atualmente.

Anderson (2016) destaca que o conectivismo se distingue das teorias tradicionais de aprendizagem em diversos aspectos fundamentais. Enquanto as teorias tradicionais tendem a ver o conhecimento como algo que pode ser adquirido e armazenado, o conectivismo o entende como algo distribuído através de redes de conexões. Além disso, as tecnologias digitais não são vistas apenas como ferramentas, mas como parte integrante do processo de cognição e aprendizagem.

Deve-se ter em mente que a era digital deu início a várias mudanças significativas na sociedade, causando um impacto extremamente relevante na área da educação. As ferramentas digitais se apresentam com a promessa de abrir novas possibilidades de aprendizado, porém requerem que os estudantes aprimorem habilidades e competências específicas. Essas competências ultrapassam a compreensão acadêmica tradicional e têm como objetivo preparar os estudantes para lidar com os desafios do século 21, possibilitando-lhes prosperar em um mundo cada vez mais movido pela tecnologia (Costa Júnior, 2023).

As implicações do conectivismo para a prática educacional são significativas e têm sido objeto de diversos estudos. Corbett e Spinello (2020) argumentam que os espaços educacionais precisam ser repensados para facilitar conexões e colaborações. O educador, segundo estes autores, passa a atuar mais como um curador e facilitador de conexões do que como um transmissor de conhecimento. Esta mudança de paradigma também afeta os processos avaliativos, que precisam considerar a capacidade dos aprendizes de formar conexões e navegar em redes de conhecimento.

No entanto, como toda teoria emergente, o conectivismo enfrenta críticas e apresenta limitações. Bell (2011) questiona seu status como teoria de aprendizagem, argumentando que ele pode ser mais bem compreendido como uma perspectiva pedagógica. Kop e Hill (2008) apontam dificuldades na operacionalização de seus princípios em contextos educacionais tradicionais, enquanto Knox (2013) levanta preocupações sobre questões de equidade e acesso às tecnologias digitais.

Assim sendo e, apesar das críticas, o conectivismo continua a ganhar relevância no cenário educacional contemporâneo. A teoria oferece apontamentos valiosos para compreender como o aprendizado ocorre em ambientes digitais e em rede. Os autores argumentam que, em um mundo cada vez mais conectado, a

capacidade de navegar em redes de conhecimento e estabelecer conexões significativas torna-se uma habilidade fundamental.

2.2 Inteligência Coletiva

A inteligência coletiva representa um conceito fundamental para compreender como o conhecimento é construído e compartilhado em ambientes em rede. Embora o fenômeno em si não seja novo, sua manifestação e potencialização através das tecnologias digitais têm transformado significativamente os processos de construção e disseminação do conhecimento no século XXI.

O conceito de inteligência coletiva, em sua forma contemporânea, foi popularizado por Pierre Lévy em sua obra seminal "A Inteligência Coletiva: Por uma Antropologia do Ciberespaço". Lévy (1994) define a inteligência coletiva como "uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências". Esta definição apresenta uma visão inovadora sobre como o conhecimento é construído e compartilhado em sociedade, especialmente no contexto digital.

A evolução histórica do conceito atravessa diferentes momentos, desde as manifestações tradicionais em culturas orais até sua expressão contemporânea nas redes digitais. Jenkins (2006) destaca que, antes mesmo do advento da internet, comunidades já desenvolviam formas sofisticadas de compartilhamento de conhecimento e construção coletiva de saberes. No entanto, foi com o surgimento das tecnologias digitais que a inteligência coletiva ganhou novas dimensões e possibilidades.

Pierre Lévy estabeleceu contribuições fundamentais para a compreensão deste fenômeno. Segundo o autor, a inteligência coletiva se baseia no reconhecimento de que o conhecimento está distribuído por toda parte, sendo que ninguém sabe tudo, mas todos sabem alguma coisa. Lévy (2003) argumenta que o papel das tecnologias digitais não é apenas facilitar a troca de informações, mas criar condições para que as inteligências individuais possam se articular em processos colaborativos mais amplos.

No ambiente digital contemporâneo, a inteligência coletiva se manifesta através de características específicas que Surowiecki (2004) denomina como "sabedoria das multidões". O autor argumenta que, sob certas condições, grupos podem ser mais

inteligentes que os indivíduos mais brilhantes que os compõem. Esta perspectiva é complementada por Rheingold (2012), que destaca como as tecnologias móveis e as redes sociais criaram novas formas de colaboração e construção coletiva do conhecimento.

As tecnologias digitais atuam como catalisadoras da inteligência coletiva, criando espaços virtuais onde o conhecimento pode ser construído, compartilhado e refinado continuamente. De acordo com O'Reilly (2005), plataformas colaborativas, ferramentas de comunicação e sistemas de gestão do conhecimento não são apenas meios de transmissão de informação, mas ambientes onde a inteligência coletiva pode emergir e se desenvolver.

No entanto, o desenvolvimento da inteligência coletiva enfrenta desafios significativos. Castells (2010) aponta que questões como a exclusão digital, barreiras linguísticas e culturais podem limitar a participação efetiva de diferentes grupos nos processos de construção coletiva do conhecimento. Além disso, aspectos relacionados à validação das contribuições e à sustentabilidade dos processos colaborativos também precisam ser considerados.

As perspectivas futuras da inteligência coletiva apontam para uma crescente integração com sistemas de inteligência artificial, como sugere Malone (2018). O autor prevê o desenvolvimento de sistemas híbridos que combinarão a criatividade e a intuição humanas com a capacidade de processamento das máquinas, criando novas possibilidades para a construção coletiva do conhecimento.

2.3 Intersecções entre Conectivismo e Inteligência Coletiva

A convergência entre o conectivismo e a inteligência coletiva representa um campo fértil para compreender os processos contemporâneos de construção do conhecimento. Esta intersecção teórica oferece perspectivas complementares que, quando analisadas em conjunto, proporcionam uma compreensão mais profunda sobre como o aprendizado ocorre em ambientes digitais conectados.

A primeira ponte significativa entre estas abordagens reside na natureza distribuída do conhecimento. Tanto o conectivismo quanto a inteligência coletiva reconhecem que o conhecimento não está centralizado em um único ponto ou indivíduo, mas distribuído através de redes de conexões humanas e não humanas. Esta visão compartilhada desafia as concepções tradicionais de aprendizagem e

conhecimento, sugerindo uma abordagem mais fluida e interconectada.

Ambas as teorias enfatizam o papel crucial das conexões e relacionamentos na construção do conhecimento. Enquanto o conectivismo foca na formação de conexões significativas entre diferentes nós de informação, a inteligência coletiva examina como essas conexões podem ser mobilizadas para criar conhecimento coletivo superior à soma das contribuições individuais.

A questão da tecnologia como mediadora do processo de aprendizagem é outro ponto de convergência significativo. Tanto o conectivismo quanto a inteligência coletiva veem as tecnologias digitais não apenas como ferramentas, mas como elementos constitutivos do próprio processo de cognição e construção do conhecimento. Esta perspectiva compartilhada sugere uma compreensão mais profunda do papel das tecnologias na transformação dos processos de aprendizagem.

Ambas as abordagens valorizam a diversidade e a multiplicidade de perspectivas. O conectivismo enfatiza que a aprendizagem emerge da diversidade de opiniões e fontes de informação, enquanto a inteligência coletiva destaca como diferentes perspectivas e competências podem ser mobilizadas para criar um conhecimento mais rico e complexo.

No contexto educacional, a intersecção destas teorias tem implicações significativas. A combinação dos princípios do conectivismo com as práticas da inteligência coletiva pode criar ambientes de aprendizagem mais efetivos e engajadores. Os autores destacam como esta integração pode promover não apenas a aquisição de conhecimento, mas também o desenvolvimento de habilidades essenciais para a era digital.

A questão da autonomia e da agência dos aprendizes é outro ponto de convergência importante. Tanto o conectivismo quanto a inteligência coletiva reconhecem a importância da participação ativa dos indivíduos na construção do conhecimento. No entanto, esta autonomia é sempre vista em relação à rede mais ampla de conexões e colaborações.

Os desafios compartilhados por estas abordagens também merecem atenção. Questões como a exclusão digital, a validação do conhecimento e a sustentabilidade das redes de aprendizagem são preocupações comuns a ambas as perspectivas. Enfrentar esses desafios requer uma compreensão integrada das duas abordagens.

O futuro da intersecção entre conectivismo e inteligência coletiva parece promissor. O desenvolvimento de novas tecnologias, especialmente no campo da

inteligência artificial e da realidade virtual, pode criar oportunidades ainda mais ricas para a integração destas perspectivas. É possível vislumbrar, neste sentido, o surgimento de ambientes de aprendizagem que combinarão de forma mais fluida os princípios de ambas as abordagens.

3. METODOLOGIA

O presente estudo se caracteriza como uma pesquisa teórica de natureza qualitativa, baseada em uma revisão sistemática da literatura sobre conectivismo e inteligência coletiva. De acordo com Creswell e Creswell (2018), a abordagem qualitativa permite uma compreensão aprofundada de fenômenos complexos, especialmente quando se trata de conceitos emergentes e suas intersecções.

A metodologia empregada seguiu um protocolo rigoroso de revisão sistemática, trazendo um processo de pesquisa que foi desenvolvido em três fases principais: planejamento, execução e análise dos resultados. Durante a fase de planejamento, foram definidos os critérios de inclusão e exclusão, as bases de dados a serem consultadas e as palavras-chave relevantes para a pesquisa.

Para a seleção das fontes, foram consultadas as principais bases de dados acadêmicas internacionais, incluindo Web of Science, Scopus, ERIC e Google Scholar. Conforme sugerido por Okoli (2015), a escolha dessas bases se justifica pela sua abrangência e relevância no campo educacional e tecnológico. O recorte temporal da pesquisa focou em publicações dos últimos dez anos (2014-2024), com algumas exceções para trabalhos seminais anteriores a este período.

As palavras-chave utilizadas nas buscas incluíram combinações dos termos "conectivismo", "inteligência coletiva", "aprendizagem em rede", "construção do conhecimento" e suas variações em inglês. Neste sentido, a escolha adequada das palavras-chave é fundamental para garantir a abrangência e precisão da revisão sistemática.

O processo de análise dos dados seguiu os princípios da análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), com três etapas distintas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Durante a pré-análise, foi realizada uma leitura flutuante dos materiais selecionados, seguida por uma categorização sistemática dos conceitos e temas emergentes.

Para garantir a qualidade e confiabilidade da análise, foi utilizado o método de

triangulação de dados, conforme recomendado por Denzin e Lincoln (2022). Este processo envolveu a comparação de diferentes fontes e perspectivas teóricas, buscando identificar convergências e divergências nas abordagens sobre conectivismo e inteligência coletiva.

Richardson e Peres (2017) argumentam que a validação dos resultados em pesquisas teóricas requer um processo rigoroso de verificação e confrontação das fontes. Seguindo esta orientação, os resultados foram sistematicamente comparados e validados através de múltiplas fontes, buscando estabelecer um quadro teórico consistente e bem fundamentado.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO

4.1 Novos Paradigmas na Construção do Conhecimento

A análise das intersecções entre conectivismo e inteligência coletiva revela transformações fundamentais na maneira como o conhecimento é construído e compartilhado na era digital. Estamos presenciando uma mudança paradigmática que vai além da simples digitalização dos processos de aprendizagem, representando uma reconfiguração completa das relações entre aprendizes, conhecimento e tecnologia.

O progresso tecnológico acelerado tem alterado profundamente várias facetas da sociedade, incluindo a educação. Na era digital atual, a tecnologia questiona e remodela as metodologias pedagógicas convencionais, proporcionando novos olhares para o processo de ensino e aprendizado (Freire *et al.*, 2023).

Neste sentido, não há como não perceber que a educação é um dos alicerces para o progresso humano e social, e, na era contemporânea, a tecnologia tem um papel cada vez mais relevante na forma como aprendemos, ensinamos e nos expressamos (Barros *et al.*, 2023).

Refletir sobre a educação atual sem mencionar computadores, telefones inteligentes e outros aparelhos móveis digitais seria como tentar definir um restaurante sem mencionar os pratos, os utensílios e o próprio garçom. Isso ocorre porque, para termos um ambiente educacional contemporâneo, é imprescindível a utilização da tecnologia. Foi-se o tempo em que os educadores podiam se dar ao luxo de proibir ou até mesmo ignorar o uso de computadores e smartphones. O simples ato de não utilizá-los se tornou ultrapassado, assim como o profissional que insiste em

desconsiderar o progresso tecnológico (Costa Júnior *et. al*, 2022). É possível arriscar, portanto, que na esfera educacional isso salta ainda mais aos olhos.

O papel das redes digitais nesta transformação é particularmente significativo. As redes não são apenas infraestruturas de comunicação, mas constituem ambientes complexos onde o conhecimento emerge através de interações dinâmicas entre diversos atores. Esta perspectiva é corroborada por estudos empíricos que demonstram como as redes digitais facilitam a formação de comunidades de aprendizagem auto-organizadas.

Cabe destacar ainda que "é dever da educação ajudar as pessoas a se tornarem fluentes em linguagens digitais e a entender como a tecnologia afeta a maneira como pensamos, aprendemos e nos comunicamos" (Costa Júnior, p. 134, 2023). Sendo a tecnologia, antes de qualquer coisa, uma ferramenta, a educação perpassa por aspectos ligados ao aprendizado também ligados à fluência digital. Tal condição é fundamental na sociedade do conhecimento, como a que vivemos. Saber lidar com aparatos tecnológicos e linguagens digitais são condições fundamentais para a formação do cidadão, enquanto ser pensante e que está em constante desenvolvimento de suas habilidades.

A transformação dos processos de aprendizagem também se manifesta na dissolução das fronteiras tradicionais entre formal e informal. As experiências de aprendizagem contemporâneas são cada vez mais híbridas, combinando elementos de educação formal com práticas informais de construção coletiva do conhecimento. Esta hibridização é facilitada pela convergência entre as abordagens conectivista e da inteligência coletiva.

4.2 Aplicações Práticas

A implementação prática dos princípios do conectivismo e da inteligência coletiva, quando bem aplicados, podem gerar resultados significativos em diversos contextos educacionais, uma vez que instituições de ensino superior podem trabalhar para que haja a integração destas abordagens, resultando em maior engajamento dos estudantes e melhores resultados de aprendizagem.

Experiências inovadoras em ambientes corporativos também tendem a apresentar destaques relevantes, uma vez que organizações que buscam adotar práticas baseadas na combinação de conectivismo e inteligência coletiva podem

apresentar melhorias significativas em seus processos de aprendizagem organizacional e gestão do conhecimento.

O desenvolvimento de ferramentas e plataformas específicas tem sido crucial para o sucesso destas iniciativas. Neste sentido, tecnologias emergentes, incluindo sistemas de inteligência artificial e análise de dados, estão sendo utilizadas para potencializar as práticas de aprendizagem conectada e colaborativa.

4.3 Desafios e Perspectivas

Apesar dos avanços significativos, importantes desafios permanecem e é preciso estar atento às questões críticas relacionadas à equidade de acesso, qualidade das interações online e sustentabilidade das iniciativas baseadas nestas abordagens. A partir disso, deve-se buscar desenvolver estratégias mais inclusivas e sustentáveis.

A questão da avaliação em ambientes de aprendizagem conectada também representa um desafio significativo, uma vez que métodos tradicionais de avaliação nem sempre são adequados para mensurar as competências desenvolvidas em contextos de aprendizagem em rede e construção coletiva do conhecimento.

As perspectivas futuras, no entanto, são promissoras e preveem uma crescente integração entre as abordagens do conectivismo e da inteligência coletiva, potencializada por avanços tecnológicos em áreas como realidade virtual, inteligência artificial e análise de dados em tempo real.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou explorar as convergências entre o conectivismo e a inteligência coletiva, evidenciando como essa interseção teórica apresenta novos caminhos para a construção do conhecimento na era digital. A análise desenvolvida demonstra que ambas as abordagens compartilham princípios fundamentais que se complementam e se fortalecem mutuamente, oferecendo um arcabouço teórico robusto para compreender os processos de aprendizagem e construção do conhecimento contemporâneos.

A fundamentação teórica apresentada, apoiada nos princípios do conectivismo propostos inicialmente por George Siemens e nos conceitos de inteligência coletiva

desenvolvidos por Pierre Lévy, evidencia que o conhecimento na era digital emerge não apenas das conexões entre indivíduos, mas também da capacidade coletiva de criar, compartilhar e transformar informações em redes dinâmicas de aprendizagem. Esta perspectiva integrada sugere que os processos de construção do conhecimento transcendem as limitações individuais, estabelecendo-se como um fenômeno essencialmente colaborativo e distribuído.

Os novos paradigmas na construção do conhecimento, discutidos ao longo do trabalho, apontam para uma transformação significativa nas formas de aprender e ensinar, onde as fronteiras entre o individual e o coletivo se tornam cada vez mais fluidas. A intersecção entre conectivismo e inteligência coletiva oferece um framework teórico que não apenas explica essas transformações, mas também fornece diretrizes para sua potencialização em diferentes contextos educacionais e sociais.

As aplicações práticas e os desafios identificados revelam que, embora existam obstáculos significativos a serem superados, as possibilidades abertas pela integração dessas abordagens são promissoras. É necessário, contudo, um esforço contínuo para desenvolver metodologias e ferramentas que facilitem a implementação efetiva desses conceitos em diferentes contextos de aprendizagem.

Como perspectivas futuras, destaca-se a necessidade de mais pesquisas empíricas que explorem as manifestações práticas dessa convergência teórica, bem como o desenvolvimento de frameworks metodológicos que possam guiar educadores e instituições na implementação de abordagens baseadas nesses princípios. Além disso, é fundamental considerar os aspectos éticos e sociais envolvidos na construção coletiva do conhecimento em ambientes digitais.

Por fim, conclui-se que a convergência entre conectivismo e inteligência coletiva não apenas oferece uma lente teórica para compreender os processos contemporâneos de construção do conhecimento, mas também aponta caminhos concretos para sua evolução futura. O desafio que se apresenta é o de continuar explorando e desenvolvendo essas possibilidades, sempre com o objetivo de criar ambientes de aprendizagem mais efetivos, inclusivos e adaptados às demandas da sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Terry. Theories for Learning with Emerging Technologies. In:

Veletsianos, G. (Ed.). **Emergence and Innovation in Digital Learning: Foundations and Applications**. Edmonton: Athabasca University Press, 2016. p. 35-50.

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

BARROS, M. J. *et al.* Inclusão Digital e Educação: equidade e acesso. **Revista Internacional de Estudos Científicos**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 124–149, 2023. DOI: 10.61571/riec.v1i2.120. Disponível em: <https://periodicos.educacaotransversal.com.br/index.php/riec/article/view/120>. Acesso em: 11 out. 2024.

BELL, F. Connectivism: Its place in theory-informed research and innovation in technology-enabled learning. **The International Review of Research in Open and Distributed Learning**, v. 12, n. 3, p. 98-118, 2011.

CASTELLS, M. **The Rise of the Network Society**. 2. ed. Oxford: Wiley-Blackwell, 2010.

CORBETT, F.; SPINELLO, E. Connectivism and leadership: harnessing a learning theory for the digital age to redefine leadership in the twenty-first century. **Heliyon**, v. 6, n. 1, e03250, 2020.

COSTA JÚNIOR, J. F. A importância da educação como ferramenta para enfrentar os desafios da sociedade da informação e do conhecimento. **Convergências: estudos em Humanidades Digitais**, [S. l.], v. 1, n. 01, p. 127–144, 2023. DOI: 10.59616/conehd.v1i01.97. Disponível em

<https://periodicos.ifg.edu.br/cehd/article/view/97>. Acesso em 11 out. 2024.

COSTA JÚNIOR, J. F. Educação 4.0: Competências e habilidades do professor na era digital. **Tembikuaaty Rekávo (TAR): Ciencia, Tecnología Y Educación UTIC**, v. 2, n.1, 223-252. 2023. Disponível em <http://www.utic.edu.py/revista.tembikuaatyrekavo/index.php/revistas/article/view/23>. Acesso em 12 out 2024.

COSTA JÚNIOR, J. F. *et al.* Reflexões sobre as TICs - Tecnologias da Informação e Comunicação e as Metodologias Ativas no processo de Ensino-aprendizagem. In: CAVALHEIRO, Claudionor Nunes; LIMA, Laise Katiane Alencar (orgs). **Caminhos da Educação: Concepções e Desdobramentos - Volume 2**. Formiga (MG): Editora MultiAtual, 2022. p.42-62. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/717446>. Acesso em 09 out. 2024.

CRESWELL, J. W.; CRESWELL, J. D. **Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches**. 5. ed. Los Angeles, SAGE Publications, 2018.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **The SAGE Handbook of Qualitative Research**. 6. ed. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2022.

DOWNES, S. **Connectivism and Connective Knowledge: Essays on meaning and learning networks**. National Research Council Canada, 2012.

FREIRE, K. M. de A. *et al.* O uso da tecnologia na construção de ambientes de aprendizagem colaborativos e inclusivos. **Revista Internacional de Estudos Científicos**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 51–70, 2023. DOI: 10.61571/riec.v1i2.118. Disponível em: <https://periodicos.educacaotransversal.com.br/index.php/riec/article/view/118>. Acesso em: 11 out. 2024.

JENKINS, H. **Convergence Culture: Where Old and New Media Collide**. New York: NYU Press, 2006.

KNOX, J. Five critiques of the open educational resources movement. **Teaching in Higher Education**, v. 18, n. 8, p. 821-832, 2013.

KOP, R.; HILL, A. Connectivism: Learning theory of the future or vestige of the past? **The International Review of Research in Open and Distributed Learning**, v. 9, n. 3, 2008.

LÉVY, P. **A Inteligência Coletiva: Por uma antropologia do ciberespaço**. São Paulo: Loyola, 1994.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2003.

MALONE, T. W. **Superminds: The Surprising Power of People and Computers Thinking Together**. New York: Little, Brown and Company, 2018.

OKOLI, C. A Guide to Conducting a Standalone Systematic Literature Review. **Communications of the Association for Information Systems**, v. 37, n. 43, p. 879-910, 2015.

O'REILLY, T. **What Is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software**. 2005. Disponível em <https://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html>. Acesso em 10 out 2024.

RHEINGOLD, H. **Net Smart: How to Thrive Online**. Cambridge: MIT Press, 2012.

RICHARDSON, R. J.; PERES, J. A. S. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

SIEMENS, G. **Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age**. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, v. 2, n. 1, p. 3-10, 2004.

SUROWIECKI, J. **The Wisdom of Crowds**. New York: Anchor Books, 2004.



ISBN 978-658339202-2



9

786583

392022