

v.1, número 1, 2022

EDUCAÇÃO NÃO É LIBERTADORA, O SONHO DO OPRIMIDO É SER O OPRESSOR. O EDUCADOR SE ETERNIZA EM CADA SER QUE EDUCA. ENQUANTO EU LUTO, SOU MOVIDO PELA ESPERANÇA; E SE EU LUTAR COM ESPERANÇA, POSSO ESPERAR. SE A EDUCAÇÃO NÃO TRANSFORMA A SOCIEDADE, SEM ELA TEMPOUQUO A SOCIEDADE MUDA. SE NÃO AMO O MUNDO, SE NÃO AMO A VIDA, SE NÃO AMO OS HOMENS, NÃO ME É POSSÍVEL O DIÁLOGO. SE NÃO POSSO ESTIMULAR SONHOS IMPOSSÍVEIS, NÃO DEVO NEGAR O DIREITO DE SONHAR. O EDUCADOR SE ETERNIZA EM CADA SER QUE EDUCA. MUDAR É DIFÍCIL MAS É POSSÍVEL. BRASIL

EDUCAÇÃO É UM ATO POLÍTICO

PREFEITA
Marília Campos

VICE-PREFEITO
Ricardo Faria

**SECRETÁRIA MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO E PRESIDENTA DA FUNEC**
Telma Fernanda Ribeiro

SUBSECRETÁRIO DE ENSINO
Anderson Cunha Santos

CONCEPÇÃO
Anderson Cunha Santos
Carolina Dellamore
Clélia Picinin
Daniela Menezes
Fernando Dutra
Flávio Martins
Joyce de Paula
Marco Antônio Carvalho
Rosania Maria de Souza
Silvana Pontel

CONSELHO EDITORIAL
Aline Cristine
Carolina Dellamore
Clélia Picinin
Daniela Menezes
Fernando Dutra
Flávio Martins
Joyce Carvalho
Marco Antônio Carvalho
Rosania Maria de Souza
Silvana Pontel

ORGANIZAÇÃO DESTE NÚMERO

Carolina Dellamore
Cláudia Márcia
Daniela Menezes
Joana Gabriela
Karla Di Blasio
Karine Alvarenga
Lindiwe Fideles
Cecília Félix - estagiária
Evelyn Martins - estagiária
Helena Vinchon - estagiária
Ilda Carolina Braga - estagiária

PROJETO GRÁFICO

Aline Cristine
Fernando Dutra
Joyce Carvalho

CAPA E DIAGRAMAÇÃO

Joyce Carvalho

EQUIPE DE NORMALIZAÇÃO

Cláudia Márcia
Joana Gabriela
Karla Di Blasio
Karine Alvarenga
Lindiwe Fideles

REVISÃO

Rosania Maria de Souza



Todas as frases utilizadas na capa da revista foram retiradas de obras diversas de Paulo Freire.

Sumário

EDITORIAL

Editorial	4
-----------------	---

PENSAR INTEGRAL

Educação democrática para garantir o direito de sonhar	5
Educação escolar, sujeitos, diversidades e direitos	12

ESPAÇO PAULO FREIRE

“Pedagogia da esperança” como proposta de educação integral	18
---	----

EDUCAÇÃO, MEMÓRIA E PATRIMÔNIO

Museu da Escola Catarinense: a preservação da memória e tecnologia	20
--	----

EDUCAÇÃO EM PESQUISA

Perfil epidemiológico dos casos de COVID-19 no município de Contagem - MG em 2020 ----	27
--	----

HORA DO RECREIO

Caro leitor, você é do tipo que escolhe o livro pelo título?	36
Em tempo de streaming, que tal uma série?	37

ESCURTATIVA

Centro Paulo Freire Finlândia: a pedagogia do oprimido nos países nórdicos	38
--	----

TÉKNE

Ave, professora @ava.covid-19!!!	41
A (des) organização do ensino remoto emergencial: entre o caos e adaptação	41
Experiência e recursos para o ensino híbrido à luz da teoria da complexidade	42
O fenômeno da tecnologia	45

VEREDA LITERÁRIA

Fazenda Vista Alegre	49
----------------------------	----

PRÁTICA PEDAGÓGICA

Novos Caminhos	50
Educação, cinema e biblioteca na Escola Municipal Newton Amaral Franco em Contagem - MG	51

Editorial

Educadores e Educadoras da Rede Municipal de Educação de Contagem,

É com imensa alegria e inspirados no significado do verbo “esperançar” que a Prefeitura de Contagem, por meio da Secretaria Municipal de Educação, apresenta o *Trilha do Saber em Revista*, um periódico semestral para reflexão dos grandes desafios contemporâneos da educação pública na nossa cidade e para além dela.

O *Trilha do Saber em Revista* foi pensado como um espaço aberto e dinâmico para a divulgação da produção acadêmica dos profissionais da educação de Contagem, relatos de experiências das práticas pedagógicas transformadoras das nossas instituições, bem como a publicação de artigos científicos e entrevistas com pesquisadores e pesquisadoras da área de Educação.

Vivemos nos últimos anos enormes desafios com o período de fechamento das escolas, em decorrência da pandemia causada pela Covid-19. O ano de 2022, com o retorno presencial das aulas nas nossas

instituições de ensino, marcou um novo momento na educação da nossa cidade e exigiu de nós, educadores e educadoras, um processo intenso de ressignificação das práticas educativas e da convivência das comunidades escolares no espaço físico das escolas.

Trata-se de um momento propício para profundas reflexões sobre o nosso fazer pedagógico e para o permanente debate sobre o papel social que a escola ocupa na nossa sociedade, ainda marcada pelas imensas desigualdades econômicas e consequentemente educacionais.

Que o *Trilha do Saber em Revista* possa contribuir para a compreensão e tradução deste contexto complexo e ainda incerto, e que também represente um lugar de registro histórico dos grandes dilemas e possibilidades que os/as profissionais da educação encontraram e encontrarão no exercício desta profissão.

Boa leitura!

Foto: Luci Sallum/PMC



ANDERSON CUNHA SANTOS
SUBSECRETÁRIO DE ENSINO

Foto: Fernando Dutra/PMC



TELMA FERNANDA RIBEIRO
SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO

Educação democrática para garantir o direito de sonhar

CATARINA DE ALMEIDA SANTOS¹

"Quero a utopia, quero tudo e mais
Quero a felicidade dos olhos de um pai
Quero a alegria muita gente feliz
Quero que a justiça reine em meu país"

(NASCIMENTO, 2011)

RESUMO

O presente texto tem como objetivo refletir sobre os desafios históricos e atuais para garantia do direito à educação, no Brasil, em uma perspectiva democrática e popular. Parte do pressuposto, que educação e democracia estão visceralmente imbricadas, sendo uma a condição e desdobramento da outra. Não é possível pensar uma sociedade democrática, sem a garantia da educação como direito, o que requer que toda a população a ela tenha acesso, caso contrário, estaríamos falando de privilégios. Ao mesmo tempo, entendemos, como Teixeira (2009), que "a educação é o direito dos direitos", pois nos possibilita conhecer que temos direito, inclusive, à democracia, e nos fornece as ferramentas para lutarmos por eles. Assim, o texto busca pensar sobre a importância da nossa ação, de como podemos pensar e atuar, enquanto sistema, escola e profissionais da educação, frente aos dados da realidade, para não matar a nossa capacidade de sonhar e de esperar, sobretudo, no contexto atual. Pensar a nossa parte na construção de uma outra realidade, de bases que alicerce o futuro das próximas gerações, o que implica cuidar da geração atual.

Palavras-chave: direito à educação; educação democrática; desigualdades.

INTRODUÇÃO

A música "Clube da Esquina II", dos compositores mineiros Lô Borges, Márcio Borges e Milton Nascimento, faz-nos refletir sobre a nossa capacidade de sonhar, característica eminentemente humana. Sonhar faz parte de nós e nos impulsiona em busca do que almejamos. Muitas vezes os sonhos se intensificam nos contextos mais adversos, como nos

momentos de escassez. A escassez da água nos faz sonhar com a chuva, mas no seu excesso, ansiamos-nos pelo Sol, assim como nos momentos de maior repressão, sonhamos com a democracia e tudo que dela depende e decorre.

Sonhar é uma característica eminentemente humana, como também o é, a luta pela realização dos sonhos. Via de regra, nós humanos não ficamos apenas sonhando, ao contrário, o sonho é o nosso primeiro passo, o nosso impulso inicial, e dele, partimos em busca da sua realização. Os compositores de "Clube da Esquina" nos dizem que "Porque se chamavam homens, também se chamavam sonhos e sonhos não envelhecem [mesmo] em meio a tantos gases lacrimogênicos" (BORGES; BORGES; NASCIMENTO, 1972).

Mas, se a realização dos sonhos requer luta, será que o ato de sonhar é algo dado, coisa que se possa fazer em qualquer situação? Certamente, que temos sonhos individuais, mas a nossa condição de ser social, leva-nos a ter sonhos coletivos. Tendo em vista que sonhar é uma característica eminentemente humana, será possível manter essa capacidade quando a realidade nos destitui da nossa humanidade? Mas, sendo os humanos aparentemente os únicos detentores dessa capacidade, parece lógico que também sejam eles os que possuem capacidade não só para realizar e destruir sonhos, mas também, o que é mais grave, destituir-nos das condições de sonharmos. O que implica dizer que temos a responsabilidade de impedir não só a destruição dos sonhos por mundo mais justo, mas também, garantir as condições para que o sonhar seja possível, assim como a sua realização.

¹Pós-doutora pela Unicamp. Doutora em Educação pela USP. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Pedagoga. Especialista em Gestão Escolar. Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília-UnB.

Nesse sentido, esse texto é uma tentativa de refletir sobre a importância da nossa ação, de como podemos pensar e atuar para não matar a nossa capacidade de sonhar e de esperar na garantia de uma educação democrática e popular, sobretudo, no contexto atual, em que o Brasil e o mundo passam por momentos de desigualdades extremas, reacionarismo, autoritarismo e, consequentemente, retrocessos nos direitos individuais e sociais recentemente conquistados.

DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO: CONTEXTUALIZANDO O DEBATE

A música “Coração Civil”, de Milton Nascimento e Fernando Brant, gravada por Milton, em 1981, período de luta pela reabertura democrática, momento em que o país estava mergulhado por quase duas décadas em uma ditadura militar, traduz o desejo da população brasileira que sonhava e lutava, à época, por uma outra realidade, sobretudo, pela garantia do consagrado direito à liberdade. A primeira estrofe foi tomada como epígrafe deste texto, por trazer uma mensagem sobre a utopia de viver em um país justo, em que as instituições políticas e econômicas se comprometessem com o bem-estar da coletividade. Por falar do querer a alegria, a felicidade e a justiça, para uma gente que sofria as dores de um período sangrento, em um país que tem sua história povoada de dores, sangue, trabalho forçado, restrição de liberdade, privilégios, concentração de renda, racismo e, consequentemente, a negação de direitos humanos fundamentais, sejam individuais ou sociais.

Nesse contexto de luta, os compositores traduziram, em versos, os anseios da maioria da nação, qual seja, de ter o direito de viver livre, sem polícia e nem milícia, e clamavam para que a justiça reinasse no país.

**Quero a liberdade, quero o vinho e o pão
Quero ser amizade, quero amor, prazer
Quero nossa cidade sempre ensolarada
Os meninos e o povo no poder,
Eu quero ver (NASCIMENTO; BRANT, 1981).**

Em 1987, em pleno processo da Constituinte, que resultou na Constituição de 1988, os dois compositores lançaram a música “Carta à República”, na qual dizem que, apesar da “vida [estar] mais livre e o medo não [se fazer mais presente] nas casas, ruas e bares”, ainda não é possível esconder a amargura, tendo em vista, que “o sonho [parecia andar] para trás”, a mentira

continuar a rondar entre nós e a esperança parecia derreter como um sorvete em pleno sol.

Nascimento e Brant, em “Carta à República”, questionam o que fizeram da nossa fé, mas também, declaram ter lutado, e não sozinhos, mesmo em condições adversas, com sofrimento, apontando o prazer de não lutar sozinhos.

**Eu briguei, apanhei, eu sofri, aprendi,
Eu cantei, eu berrei, eu chorei, eu sorri,
Eu saí pra sonhar meu país
E foi tão bom, não estava sozinho
A praça era alegria sadia
O povo era senhor
E só uma voz, numa só canção
(NASCIMENTO; BRANT, 1987).**

O Brasil é, sem dúvidas, desde a colonização, um país marcado por lutas, já que tem na sua gênese a escravização e dizimação de povos indígenas, e do povo negro, trazido à força da África. Além das desigualdades étnicas e raciais, de gênero, sociais e econômica, o país é também marcado por longos períodos ditatoriais, e de lutas pela retomada ou manutenção da democracia. Teixeira (2009) afirmou, na segunda metade da década de 1940, que não tínhamos como negar, como fugir da impressão de que estávamos sempre a nos repetir. Para o educador,

[...] jamais tivemos um regime que fosse, na real concepção de democracia, a integração de todo o povo “com” e “em” seu governo; em que não houvesse uma distinção radical entre a classe dominante e o povo, em que não houvesse a classe que se beneficia do Brasil e a que trabalha, peleja e sofre para a existência dessa outra classe. Às vezes ponho-me a indagar: por que será que o Governo, entre nós, há de ser sempre como um bem privado, que se conquista como se fosse um tesouro, uma riqueza a ser distribuída com os amigos, companheiros e partidários? Tal concepção é tão profundamente generalizada no Brasil, que me ponho, por vezes, a indagar da origem, por certo vigorosa, de tão estranha deformação. (TEIXEIRA, 2009, p. 110).

Educação e democracia estão, segundo autores como Teixeira e Fernandes, completamente imbricadas. Teixeira sempre afirmou ser a educação, na democracia, condição para a sua realização, mas, não qualquer educação, e sim, a mais difícil delas, aquela em que todos os homens e todas as mulheres pudessem se desenvolver plenamente. A democracia substantiva só se realiza com justiça social, e Teixeira

afirmava que justiça social requeria a conquista de igualdade de oportunidade, que, segundo ele, passava pela garantia da educação como um direito.

Democracia é, literalmente, educação. Há, entre os dois termos, uma relação de causa e efeito. Numa democracia, pois, nenhuma obra supera a de educação. Haverá, talvez, outras aparentemente mais urgentes ou imediatas, mas estas mesmas pressupõem, se estivermos numa democracia, a educação. Com efeito todas as demais funções do estado democrático pressupõem a educação. Somente esta não é a consequência de democracia, mas a sua base, o seu fundamento, a condição mesmo para a sua existência. (TEIXEIRA, 2009, p. 107).

Para Teixeira (2009), o país nunca fez da educação o serviço fundamental da República e, assim, ela sempre se constituiu como privilégio e não como direito. Essa sua fala se deu em um contexto de reabertura política, quando a Constituição de 1946 institui ou reinstitui o regime democrático e estabelece a educação como direito, que havia sido suprimida na Constituição de 1937.

Florestan Fernandes (2020), em fala proferida na II Conferência Brasileira de Educação, realizada em Belo Horizonte, em junho de 1982, analisou a importância da educação na democratização da sociedade brasileira, e afirmou a existência de duas relações dialéticas entre ambas. Na sua perspectiva, a transformação da educação dependia da transformação global e profunda da sociedade, mas a própria educação, disse ele, funciona como um dos fatores para a sua democratização. Segundo o autor,

Em termos de uma visão sintética e totalizadora, diríamos que *educação e democratização da sociedade* são entidades reais e processos concretos interdependentes – um não se transforma nem pode transformar-se sem o outro; ambos se determinam reciprocamente e qualquer política educacional “democrática” teria de levar em conta essa totalidade histórica, dinâmica e criadora. (FERNANDES, 2020, p. 34–35 grifo do autor).

Se não é possível pensar a democracia sem educação, e se queremos uma educação democrática, algumas questões são importantes para refletirmos a organização do trabalho necessário para o alcance de ambas. Teixeira (2009) afirmou que não existe Estado democrático, sem educação democrática. Nesse

sentido, qual é a educação necessária para a construção da democracia, e como garantir educação democrática em tempos de retrocessos, perseguições e negação de direitos?

Teixeira é enfático em responder que a educação na democracia precisa ser aquela que faz do filho do homem, não um bicho ensinado, mas um homem. Diz ele:

Há educação e educação. Há educação que é treino, que é domesticação. E há educação que é formação do homem livre e sábio. Há educação para alguns, há educação para muitos e há educação para todos. A democracia é o regime da mais difícil das educações, a educação pela qual o homem, todos os homens e todas as mulheres aprendem a ser livres, bons e capazes. (TEIXEIRA, 2009, p. 107).

E quais são as condições para o alcance de uma educação democrática e formadora de sujeitos, dessa educação, que não é treino e não domesticação? Como garantir educação, como direito, e não como privilégio?

Após 21 anos de ditadura militar, a Assembleia Nacional Constituinte promulga a Constituição Federal de 1988 – (CF de 1988), e institui o Estado Democrático de Direito, tendo como objetivo assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, inclusive, a liberdade. O art. 6º da CF de 1988 define a educação como o primeiro dos direitos sociais, e o art. 205 a define como direito de todas as pessoas, e como dever do Estado. A Carta Magna delega responsabilidade, define princípios e condições, vincula recursos mínimos, para o alcance de uma educação que promova o desenvolvimento pleno da pessoa, que forma para a vida em sociedade e para o mundo do trabalho, de modo a construir ambientes plurais e diversos, que garantam vida plena e com dignidade.

Mas, será que o fato de termos conseguido cunhar esse direito na CF de 1988, fez com que o país fizesse da educação uma pauta fundamental da República, na perspectiva de um Estado Democrático de Direito e, em que medida vem oferecendo as condições para sua realização? O Brasil, nos quase 34 anos da atual Carta Magna, tem garantido a educação, tal qual previsto no seu art. 205 e seguintes? Disse o poeta Carlos Drummond de Andrade (2011 [1945]) que só “as leis não bastam”, pois, “os lírios não nascem [delas]”. O que precisamos fazer para que as leis floresçam e deem frutos?

EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA E O PAPEL DAS REDES, ESCOLAS E SEUS PROFISSIONAIS

"É imperioso mantermos a esperança mesmo quando a dureza ou aspereza da realidade sugeriram o contrário."

(FREIRE, 2015, p.105)

A educação democrática requer processos democráticos, e para que assim aconteça, a escola, espaço educativo por excelência, precisa ser transformada em uma instituição com condições reais para as experiências formadoras. Isso requer pensar, que, como disse Paulo Freire (2015), "não se trata só de prédios, salas, quadros [...], [mas, sobretudo], gente". Mas, por tratar especialmente de gente em desenvolvimento, é fundamental pensar, inclusive, na arquitetura da escola, nos seus profissionais, na formação e condições de trabalho, nos estudantes e suas necessidades. Teixeira (1960), ao desenhar o Plano Educacional de Brasília, apontou que o projeto arquitetônico de uma escola precisa atender, em cada nível ou etapa de ensino, as diferentes funções, assim como as "variedades de forma e de objetivos, a fim de atender a necessidades específicas de ensino e educação e, além disto, à necessidade de vida e convívio social" (TEIXEIRA, 1960, fl. 1).

A escola, segundo o educador, precisa ser um espaço capaz de oferecer a cada educando, a real oportunidade para se desenvolver de forma plena. Diz ele:

Já não se trata de escolas e salas de aula, mas de todo um conjunto de locais, em que as crianças se distribuem, entregues às atividades de "estudo", de "trabalho", de "recreação", de "reunião", de "administração", de "decisão" e de vida e convívio no mais amplo sentido [desse termo]. A arquitetura escolar deve assim combinar aspectos da "escola tradicional" com os da "oficina", do "clube" de esportes e de recreio, da "casa", do "comércio", do "restaurante", do "teatro", compreendendo, talvez, o programa mais complexo e mais diversificado de [todas] as arquiteturas especiais. (TEIXEIRA, 1960, fl. 4).

A escola, capaz de desenvolver as múltiplas capacidades dos sujeitos, carece dos insumos adequados e necessários, em quantidade e qualidade, sejam os "relacionados à estrutura e funcionamento, às trabalhadoras e aos trabalhadores em educação, à gestão democrática e aqueles relacionados ao acesso e

à permanência na escola" (CARREIRA; PINTO, 2007, p. 28). Cabe aos sistemas de ensino, a garantia dos insumos, mas também, cabe às escolas e suas comunidades, desenvolver o trabalho pedagógico voltado para a garantia do direito à educação, que só se efetivará se for de qualidade, direcionado para a construção de um mundo justo, pautado no respeito ao diverso, na não exclusão, por meio de processos democráticos. Segundo Teixeira (2006),

[...] [a] escola é uma comunidade com seus membros, seus interesses, seu governo. Se esse governo não for um modelo de governo democrático, está claro que a escola não formará para a democracia. Diretores, professores e alunos devem organizar-se de forma a que todos participem da tarefa de governo, com a divisão de trabalho que se revelar mais recomendável. A participação de todos, o sentimento de interesse comum é essencial ao feliz desempenho da missão educativa da escola. (TEIXEIRA, 2006, p. 258).

A escola que precisamos desenvolver parte da realidade que temos, mas não para naturalizá-la, e sim, para superá-la. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio - Pnad Educacional de 2020 aponta que, em 2019, havia no país 11 milhões de analfabetos, o que representava uma taxa de 6,6% da população. Tanto na faixa etária com mais de 15 anos, quanto na composta por pessoas com mais de 60 anos, o percentual de analfabetos era maior na população negra, que também apresenta percentual bem maior entre os que não concluíram a educação básica. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE (2020),

Levando-se em consideração todo o quantitativo de jovens de 14 a 29 anos do País, equivalente a quase 50 milhões de pessoas, 20,2% não completaram o ensino médio, seja por terem abandonado a escola antes do término desta etapa, seja por nunca [a ter] frequentado. Nesta situação, portanto, havia 10,1 milhões de jovens, dentre os quais, 58,3% homens e 41,7% mulheres. Considerando-se cor ou raça, 27,3% eram brancos e 71,7% pretos ou pardos. (IBGE, 2020. p. 10, grifo nosso).

A escola que temos a responsabilidade de implementar precisa reverter essa realidade em cada município, rede de ensino ou unidade educacional, garantindo o direito à educação àquelas pessoas a quem esse direito sempre foi negado. Quando os dados da Pnad (2020) nos mostram que, entre os brasileiros e

brasileiras com 25 anos ou mais, “57,0% das pessoas de cor branca haviam completado, no mínimo, o ciclo básico educacional. Entre as pessoas de cor preta ou parda, esse percentual foi de 41,8%, uma diferença de 15,2 p.p. entre os dois grupos analisados” (IBGE, 2020, p. 3), precisamos compreender que estamos falando dos nossos estudantes, seus parentes, amigos, vizinhos. Não se trata de um número, mas, de gente.

As crianças que compõem as estatísticas do trabalho infantil no país, estão nos latifúndios que nos cercam e semáforos das nossas cidades. Os dados do Informativo da Pnad (2020), sobre o Trabalho Infantil, mostram que havia no país, em 2019, 1,8 milhão de crianças e adolescentes de 5 a 17 anos, em situação de trabalho infantil, predominantemente composto de pessoas negras, 66,1%. (IBGE, 2020b). Mesmo estando todas na condição de trabalho infantil, o rendimento médio das crianças e adolescentes que estavam nessa situação diferia em relação ao gênero e raça.

Em 2019, o rendimento médio real das pessoas de 5 a 17 anos em situação de trabalho infantil que realizavam atividade econômica foi estimado em R\$ 503. Quando se desagregava por sexo, os homens tinham rendimento de R\$ 524, enquanto as mulheres recebiam 87,9% desse valor (R\$ 461). Em relação à cor ou raça, o valor médio da população de cor branca era de R\$ 559, reduzindo para R\$ 467 para a de cor preta ou parda. (IBGE, 2020b, p. 6, grifo nosso).

A violência contra criança e adolescente, inclusive, a violência sexual é mais uma das violências que estudantes das nossas escolas sofrem. Segundo dados do Fórum Brasileiro de Segurança Pública-FBSP (2021), foram registrados 24.761 casos de violência contra esse grupo, só no 1º semestre de 2021, em 12 unidades da federação, o que corresponde a 136,8 casos de violência contra crianças e adolescentes, por dia, sem levar em conta possíveis casos não notificados.

No ano de 2020, o Fórum analisou 60.926 registros de violência sexual, a partir dos boletins de ocorrência lavrados pelas Polícias Cíveis. Desse total, 44.879 foram estupro de vulnerável. De acordo com os dados, “a maioria das vítimas de violência sexual são crianças na faixa de 10 a 13 anos (28,9%), seguidos de crianças de 5 a 9 anos (20,5%), adolescentes de 14 a 17 anos (15%) e crianças de 0 a 4 anos (11,3%)” (FBSP, 2021, p. 113). A maior parte desses crimes são cometidos por pessoas conhecidas das vítimas, em dias e horários que elas poderiam e deveriam estar na escola, tendo em vista que 61,3% dos estupros

de vulnerável acontecem nos períodos da manhã e da tarde, entre segunda e sexta-feira.

Entre as vítimas de 0 a 19 anos, o percentual de crimes com vítimas de até 13 anos subiu de 70% em 2019 para 77% em 2020. Ou seja, a cada ano que passa, as vítimas de estupro no Brasil são mais jovens. O percentual de vítimas de 0 a 9 anos que era de 57,5% (das vítimas de 0 a 19) em 2019, passou a ser de 40%. Ou seja, apesar de a subnotificação causada pela pandemia, não permitir afirmar que houve aumento dos estupros de 2019 para 2020, é possível afirmar que em 2020 as vítimas de estupro e estupro de vulnerável no Brasil são, em média, mais novas do que o perfil das vítimas apresentados em 2019 (FBSP, 2021, p. 219).

Os dados apontados aqui são, sem dúvida, estarrecedores e, certamente, mexem com a gente. Precisamos analisá-los, não para nos imobilizar, mas para que compreendamos que, por trás destes, têm pessoas reais, vidas dilaceradas por tantas e múltiplas violências. Atrás desses dados estão nossas alunas e alunos, além das suas mães, irmãs e irmão, primas e primos, amigas e amigos. Reverter essa situação depende, também, de nós, que além de reconhecer as violências sofridas, das quais muitas as e os profissionais da educação também são vítimas, precisamos acionar as áreas competentes, desenvolver projetos intersetoriais, entre educação, saúde, segurança e assistência, tornar a escola um espaço acolhedor, e cobrar dos gestores do sistema, condições para tal.

Temos uma responsabilidade ética de devolver o direito de sonhar às pessoas que, hoje, só têm pesadelos, por terem tido roubada a sua humanidade, sua esperança, sua capacidade de sonhar. Milton Nascimento e Ronaldo Bastos (1978), na letra da música “Um Gosto de Sol”, fala-nos de como o outro pode nos lembrar do sonho adormecido,

**Alguém que vi de passagem
Numa cidade estrangeira
Lembrou os sonhos que eu tinha
E esqueci sobre a mesa (NASCIMENTO;
BASTOS, 1978).**

As adversidades tratadas aqui, neste texto, muitas vezes podem nos desanimar, mas vamos nos lembrar que, juntos, podemos alterar a realidade, reconhecendo que temos o dever ético e moral de fazer desse mundo um lugar melhor; de construir, com as gerações atuais, uma outra realidade; e deixar para as futuras gerações um lugar melhor do que aquele que

recebemos dos que chegaram antes de nós, que ousaram sonhar e deram seu sangue e suor para construir o que nos deixaram.

A escola pública precisa ter compromisso ético com a desnaturalização da barbárie, com a transformação radical da estrutura desigual da sociedade brasileira, com um futuro que seja melhor que o presente. Como nos disseram os poetas Nascimento e Brant (1987),

**E foi por ter posto a mão no futuro
Que no presente preciso ser duro
E eu não posso me acomodar
Quero um país melhor (NASCIMENTO;
BRANT, 1987).**

PARA NÃO CONCLUIR

“[...] Por ter posto a mão no futuro, [por querer] um país melhor, eu não posso me acomodar”, dizem-nos os escritores de “Carta à República”. Paulo Freire (2015), no livro “À sombra desta mangueira”, ao escrever sobre a esperança, afirma que,

**O futuro é feito por nós e não é uma doação a nós.
O futuro existe como necessidade da História e
implica sua continuidade e a história não morreu
nem se metamorfoseou em algo novo que apenas
faça de conta que é. (FREIRE, 2015, p. 34).**

Pensar a educação democrática, como construção do direito de sonhar, implica em compreendermos que não há sonho na desesperança, mas precisamos de condições para esperar. Marx e Engels (1999) nos lembra, em “A ideologia Alemã”, que o

[...] primeiro pressuposto de toda a existência humana [é] que os homens [fazem a história, mas o fazem a partir de condições objetivas, que eles] devem estar em condições de poder viver a fim de ‘fazer história’. [...] [E não há como viver sem] beber, comer, ter um teto onde abrigar-se, vestir-se [...] (MARX; ENGELS, 1999).

A negação dessas condições básicas é a negação da possibilidade de viver, sonhar e transformar a realidade.

Nesse sentido, o nosso papel na construção de uma outra realidade passa por compreender o papel político da educação, assim como o nosso, enquanto educadoras e educadores, de não permitir que os interesses das classes dominantes de despolitizar a educação se efetivem. A educação é lugar de formação técnica, científica, profissional, mas, sobretudo, de formação de sujeitos conscientes do seu papel no mundo, em condições de ‘fazer história’.

O filme documentário “Precisão”, produzido pela Organização Internacional do Trabalho - OIT, e pelo Ministério Público do Trabalho- MPT (2019), retrata as condições de quem vive na extrema necessidade, em absoluta vulnerabilidade social e econômica, e são submetidos às condições degradantes de trabalho. Um dos trabalhadores resgatados faz um relato que mostra a importância de garantirmos o direito à educação, sendo ela o meio que nos garante as ferramentas para sabermos que temos direito. Marinaldo Soares Santos (2019) relata que,

[...] Antes eu não conhecia o que era o direito, por não conhecer o direito eu sofri muito e tinha muito medo de procurar meu direito. E hoje, por eu conhecer o direito, doa a quem doer, eu não aceito ninguém fazer comigo o que já fez no passado e, se eu ver acontecer com um amigo meu, eu tô junto para lutar pelo direito dele também. (OIT; MPT, 2019).

Parafraseando a estrofe da música “Bola de meia, bola de gude”, de Milton Nascimento (1988), concluo este texto, para continuar na luta, pois “não posso, não quero, e não devo aceitar [...]”, sossegada, a barbárie traduzida nas múltiplas violências e violações de direitos, as abismais desigualdades raciais, sociais e de gênero, como coisa normal.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Carlos Drummond de. Nosso Tempo. In: ANDRADE, Carlos Drummond de. **A Rosa do Povo** (1945). São Paulo: Companhia das letras, 2011. p. 21.
- BOLA DE MEIA, BOLA DE GUDE. Intérprete: Milton Nascimento. Composição: Fernando Brant / Milton Nascimento. [S.l.]. In: Álbum "Miltons" de 1988. Vevo Brasil. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=3ToWwdknluI&list=RD3ToWwdknluI&start_radio=1&rv=3ToWwdknluI. Acesso em: 18 out. 2021.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2021]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 19 out. 2021.
- CARREIRA, Denise; PINTO, José Marcelino Rezende. **Custo Aluno-Qualidade Inicial**: rumo à educação pública de qualidade no Brasil. São Paulo: Global: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2007. Disponível em: https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/CAQiRoxo_final_23out2007.pdf. Acesso em: 19 out. 2021.
- CARTA À REPÚBLICA. Intérprete: Milton Nascimento. Compositores: Milton Nascimento e Fernando Brant. In: YAUARETÊ. Intérprete: Milton Nascimento. [S.l.]: Sony Music Entertainment, 1987. Disponível em: <https://open.spotify.com/track/o8vs872dwvb6kURrxBobK5>. Acesso em: 5 abr. 2022.
- CLUBE DA ESQUINA Nº 2. Intérprete: Milton Nascimento. Compositores: Márcio Borges, Lô Borges e Milton Nascimento. In: CLUBE DA ESQUINA Nº2. [S.l.]: Emi-Odeon, 1972. Disponível em: <https://open.spotify.com/track/4ACqPYXQse8cdllQmOmBp?si=iLNI6MR-VQU22RZSLvGpXHw&nd=1>. Acesso em: 5 abr. 2022.
- CORAÇÃO CIVIL. Intérprete: Milton Nascimento. Compositores: Milton Nascimento e Fernando Brant. In: BITUCA: The Definitive Collection. Intérprete: Milton Nascimento. [S.l.]: Universal International, 2011. Disponível em: <https://open.spotify.com/track/6L-SJgd3PoXMOTpDol6rkMi>. Acesso em: 5 abr. 2022.
- FERNANDES, Florestan. **O desafio educacional**. São Paulo: Expressão Popular, 2020.
- FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA- FBSP. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2021**. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2021/10/anuario-15-completo-v7-251021.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2022.
- FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA-IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua-Pnad, 2020. **Educação 2019**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 17 out. 2021.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA-IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2020. **Trabalho de crianças e adolescentes de 5 a 17 anos de idade 2016-2019**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020b. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101777_informativo.pdf. Acesso em: 13 jan. 2022.
- MARIA, MARIA. Intérprete: Milton Nascimento. Compositores: Milton Nascimento e Fernando Brant. In: CLUBE da Esquina 2. Intérprete: Milton Nascimento. [S.l.]: EMI Music Brasil, 1978. Disponível em: <https://open.spotify.com/track/1nl13AcSpicKDbkh-tvJoo7?autoplay=true>. Acesso em: 20 out. 2021.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Hucitec, 1999.
- PRECISÃO. Organização Internacional do Trabalho-OIT. Ministério Público do Trabalho-MPT. Maranhão: OIT/MPT, 2019. Filme documental. Vídeo (43:19). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=IGK_m8VKNsM. Acesso em: 25 out. 2021.
- TEIXEIRA, Anísio S. **Educação e o mundo moderno**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006. (Coleção Anísio Teixeira, v. 9).
- TEIXEIRA, Anísio S. **Educação é um direito**. 4. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009 [1968] (Coleção Anísio Teixeira, v. 7).
- UM GOSTO DE SOL. Intérprete: Milton Nascimento. Compositores: Milton Nascimento e Ronaldo Bastos. In: Clube da Esquina 2. Intérprete: Milton Nascimento. [S.l.]: EMI Music Brasil, 1978. Disponível em: <https://open.spotify.com/album/3KHEbkbnX5ioS-zVXwXw8V>. Acesso em: 5 abr. 2022.

Educação escolar, sujeitos, diversidades e direitos

BÁRBARA BRUNA MOREIRA RAMALHO¹LÚCIA HELENA ALVAREZ LEITE²PAULO FELIPE LOPES DE CARVALHO³PAULO HENRIQUE DE QUEIROZ NOGUEIRA⁴

RESUMO

Neste ensaio, refletiram-se sobre os processos históricos que produziram um modelo de escola hegemônico no Brasil, que busca transformar a cultura dominante em uma cultura universal, por meio da colonialidade que atua fortemente na educação escolar. A partir da reflexão desses processos, conversaram-se sobre a meritocracia como impossibilidade pedagógica, ao considerarem a diversidade de sujeitos e saberes que se presentificam nas escolas e nos territórios educativos. Em diálogo com paradigmas anticoloniais, ponderaram-se sobre as possibilidades de superação desses processos, a partir da tomada da diversidade e da diferença como um valor educativo, necessários e importantes na superação das desigualdades educacionais brasileiras, e na garantia do direito à educação para todos, todas e todes.

Palavras-chave: educação escolar; colonialidade; sujeitos; diversidade.

Abordar o trabalho pedagógico e os processos educativos escolares, considerando as trajetórias dos sujeitos, no contexto brasileiro, é um grande desafio, na medida em que, historicamente, a organização dos tempos, espaços e currículos escolares assumiram uma perspectiva homogeneizadora. Isso, significa entender que a escola ocultou e oculta a diversidade de sujeitos que nela estão, o que, por consequência, oculta muitos saberes que esses sujeitos levam para as escolas.

Esse princípio da educação escolar brasileira é uma herança de nosso passado colonial, que impôs

a cultura e as concepções de conhecimento de povos dominantes a outros povos e culturas que se organizavam socialmente, expressavam-se de modos diferenciados, e que não eram reconhecidos como legítimos, a exemplo dos povos indígenas. Daí vem a chamada “cultura escolar”, que autoriza o que é verdadeiro e o que é falso, deslegitimando saberes que não são produzidos em espaços acadêmicos, como a escola e a universidade.

A organização do tempo, pautado em módulos de cinquenta minutos, uma hora, uma hora e meia; o conteúdo compartimentado; o ensino centrado no repasse de conteúdo, e não nos sujeitos; são elementos da cultura escolar brasileira, de origem colonial, que predominam na maioria das escolas de educação básica, sejam elas públicas ou privadas. Para além desses aspectos, essa cultura escolar opera com padrões de comportamento, de corpo, de saber, sendo uma de suas funções encaixar os estudantes em um modelo que é imposto como correto, moldando o sujeito dentro de um perfil de cidadão “culto”, “letrado”, que é legitimado pela escola e pela sociedade.

É nessa seara, que a escola no Brasil se consolida como instituição, carregando as promessas da Modernidade, sendo a ela conferida o papel de levar o indivíduo e a sociedade ao progresso e ao desenvolvimento. A escola passa, assim, a representar a instituição capaz de fazer o indivíduo mudar de ‘status’, se ascender socialmente, caso se aproprie de todos os conhecimentos oferecidos por ela, emergindo daí a dimensão da meritocracia no contexto escolar. Ressalta-se,

¹ Doutora em Educação. Professora do Departamento de Administração Escolar da Faculdade de Educação da UFMG. Integrante do Grupo TEIA. E-mail: bbramalho@gmail.com

² Doutora em Pedagogia. Professora do Departamento de Administração Escolar da Faculdade de Educação da UFMG. Coordenadora geral do Grupo TEIA. E-mail: lualvarezleite@gmail.com

³ Doutor em Educação. Professor de Geografia na Educação Básica (Secretaria de Estado de Educação/SEE-MG). Integrante do Grupo TEIA. E-mail: pfelipegeo@gmail.com

⁴ Doutor em Educação. Professor do Departamento de Ciências Aplicadas à Educação, da Faculdade de Educação da UFMG. Integrante do Grupo TEIA. E-mail: pauloqn@yahoo.com.br

ainda, que os conhecimentos escolares também foram apreçados historicamente, como sendo responsáveis por resolver os problemas da sociedade.

Podemos refletir que a escola transforma a cultura dominante em uma cultura universal, na cultura de todos os cidadãos que dela necessitam se apropriar, configurando-se como um mundo à parte, descolado da realidade, isento e desprovido de interações humanas, de diálogos, de conflitos, um espaço homogeneizador.

Mas, que processos históricos existem por trás desta concepção dominante de escola? Por que essa escola tem sido desacreditada por diversos grupos sociais, estudantes, educadores e famílias? Por que ela não tem sido capaz de reverter as desigualdades educacionais e sociais do país? Por que milhões de crianças e jovens ainda abandonam as escolas?

Essas questões nos são caras, e guiarão nossa discussão ao longo deste texto, entendendo que os desafios colocados, dentre várias causas, são também atravessados pela marginalização de grupos sociais e de sujeitos que chegam às escolas, porém se distanciam do modelo de cidadão que ainda nos é imposto como herança do nosso passado colonial. E sabemos bem quem são esses sujeitos, pois eles têm cor, classe social, territórios, gêneros e culturas bem definidas. São negros, moradores de periferia, quilombolas, indígenas, camponeses, mulheres, pessoas LGBTQIA+⁵. Dialogando com a expressão de Arroyo (2012), são “Outros sujeitos” que hoje buscam seu reconhecimento em “ações, resistências e lutas”, mas que são ocultados, produzidos como invisíveis.

Nesse sentido, emerge a necessidade da mudança profunda de perspectiva da sociedade e, especialmente, dos educadores e dos gestores escolares, sobre os estudantes, e os processos educativos. Isso, de modo a superar concepções universalistas e generalizantes, sendo, assim, necessário reconhecer a diversidade – racial, cultural, econômica, de gênero – dos sujeitos que estão nas escolas, e, a partir disso, pensar em novas perspectivas para o trabalho pedagógico, que considere a realidade dos sujeitos.

A PRODUÇÃO DO HUMANO COMO INVISÍVEL E O OCULTAMENTO DAS DIVERSIDADES

É preciso ser mais explícito, quando dizemos sobre quais processos estão por trás de tantas desigualdades sociais e educacionais existentes no país, bem

como decifrar o porquê, no Brasil, indivíduos, modos de ser e vivências várias são produzidos como invisíveis. Que dimensões e processos produzem os sujeitos como superiores ou inferiores? Que elementos influem nas perpetuações de desigualdades sociais e educacionais tão perversas no Brasil?

Essas questões nos levam a dialogar com um conjunto de proposições que têm se dedicado a pensar elementos de diferenciação social e subalternização dos sujeitos, a partir dos processos de colonização e a perpetuação deles. Partiremos do pressuposto de que a colonização não se resumiu à conquista de terras e povos, mas também, consistiu na subalternização de identidades várias, bem como de conhecimentos e sujeitos colonizados, além de sua exploração econômica.

No processo de colonização, o olhar autocentrado do português para os povos originários acabou por fixá-los como bárbaros, frágeis, ignorantes e incapazes. O que, além de exercer um papel de inferiorização, e consequente autorização à exploração, insinuava como necessária ou legitimava a intervenção do colonizador sobre estes corpos, numa perspectiva de aculturação e promoção de civilidade.

A objetivação deste pensamento pode ser verificada em várias dimensões. A tentativa de escravização dos povos indígenas e a efetivação desta, junto aos povos africanos é, sem dúvidas, a mais radical delas. A concepção de que estes sujeitos eram subalternos, inferiores, menos humanos levou à submissão destes ao extenuante trabalho forçado e não remunerado e, inclusive, à elaboração da hipótese de que eram despossuídos de alma, parecia não apenas aceitável, como óbvia, legitimada.

Foi esta matriz de pensamento e das práticas coloniais que orientou, por exemplo, a histórica submissão da mulher, também considerada um ser humano incapaz e de ‘segunda ou terceira categoria’. A esta, foram destinados o cuidado dos filhos e do lar, e não mais do que a aprendizagem das primeiras letras, com a finalidade de satisfazer às necessidades da cultura patriarcal.

Essa lógica do pensamento colonial europeu atuou na distinção de identidades, mas também, de saberes e práticas, enquanto diferença colonial. Isto é, nas palavras de Mignolo (2003), da transformação da diferença cultural em valores e hierarquias. Ou seja,

⁵ A sigla LGBTQIA+ se refere à pessoas lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e travestis, queer, intersexo e assexuais. O sinal de + abarca outras possibilidades de identidades de gênero.

aqueles que não se encaixaram na cultura que os portugueses trouxeram para nosso território foram produzidos como subalternos na hierarquia social, mortos, escravizados.

Uma reflexão que nos torna necessária é pensar que, para além do fato desse processo de colonização produzir detentores unitários de riquezas – lembremo-nos, aqui, entre outros emblemáticos fatos históricos, do que foi o processo de destinação de capitânicas hereditárias no Brasil, e a perpetuação destes privilégios, desde então – a diferença colonial também legitimou o endereçamento de posições de trabalho, a depender das identidades dos sujeitos e, consequentemente, a maior ou menor remuneração pelas atividades realizadas.

Nesse sentido, quando pensamos que a colonização também produziu identidades subalternizadas, a **raça** emerge como um importante elemento de distinção social, que precisamos nos atentar. Isso, pois,

[...] as novas identidades históricas produzidas sobre a ideia de raça foram associadas à natureza dos papéis e lugares na nova estrutura global de controle do trabalho. Assim, ambos os elementos, raça e divisão do trabalho, foram estruturalmente associados e reforçando-se mutuamente, apesar de que nenhum dos dois era necessariamente dependente do outro para existir ou para transformar-se. (...) os negros foram reduzidos à escravidão. Os espanhóis e os portugueses, como raça dominante, podiam receber salários, ser comerciantes independentes, artesãos independentes ou agricultores independentes, em suma, produtores independentes de mercadorias. Não obstante, apenas os nobres podiam ocupar os médios e altos postos da administração colonial, civil ou militar (QUIJANO, 2005, p. 107).

É preciso lembrar, ainda, que este foi o mesmo ‘critério’ que orientou as distintas formas de acesso à educação no contexto colonial. Uma realidade que acabou por essencializar sujeitos individuais e coletivos, mais e menos dignos de dominarem os códigos da leitura e da escrita, bem como a sua posição, no que diz respeito ao acesso e à produção de conhecimentos, e à aquisição de saberes. As práticas de dominação colonial também incluíram o ensino da cultura, dos códigos e dos conhecimentos europeus, pelos jesuítas; o que, historicamente, relegou culturas, saberes, crenças, e identidades à marginalização.

‘Ensinar’ para os jesuítas, admitia diferentes modalidades: as práticas de pregação e alfabetização dos indígenas, o ensino de artes e ofícios, que incluía os escravos africanos, e a educação dos filhos dos colonizadores brancos (VEIGA, 2003, p. 60).

Esses fatos, ocorridos no âmbito do período de domínio econômico e político de Portugal sobre o Brasil, revelam a ingenuidade da crença de equitativos pontos de partida no contexto colonial. Não nos parece causar qualquer estranheza para o leitor, dizer, aqui, que os sujeitos da Casa Grande tinham infinitas maiores possibilidades de ‘sucesso’, a começar pelas chances de sobrevivência, do que as pessoas escravizadas. Ou suas possibilidades no mundo seriam as mesmas?

Ademais, os eventos elencados explicitam a não admissão da diversidade, a sua desautorização a partir da imposição de um padrão – europeu colonial – a ser alcançado, de modo que os sujeitos externos a ele eram fadados à não existência ou à existência subalterna.

Mas, no caso brasileiro, o período colonial, embora duradouro, encontra-se relativamente distante. Como sabemos, foi em 1889 que se proclamou a República no país, o que, conceitualmente, deveria significar além da independência da metrópole e, consequente eleição de seus governantes, e a diminuição das desigualdades. No entanto, podemos dizer que esses processos de subalternização e invisibilidade humana persistem na América Latina e no Brasil, mesmo com o fim do período colonial.

Aníbal Quijano, em 1989, elaborou o termo “colonialidade”, a fim de denunciar que a dominação marcadamente presente nos sistemas coloniais ainda perdura, mesmo após o fim das colônias, assim como temos conversado. Ademais, a elaboração desse conceito nos permite analisar, na contemporaneidade, processos de subalternização e marginalização social, que não foram superados pelo fim do colonialismo, eles persistem e são tangenciados, de acordo com o autor, por três eixos estruturantes: raça, gênero e trabalho. É a partir desses eixos, que se materializam as relações de exploração/dominação/conflito de grupos hierarquicamente superiores a outros. Nesse sentido, “colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista” (QUIJANO, 2007, p. 93).

Esses processos de colonialidade, no qual Quijano nos ajuda a ler, não atingem apenas a dimensão do poder, mas também, do saber e do ser. Isto é, o padrão de poder, de saber e de ser são impostos pela lógica capitalista, europeia, ‘nortecentrada’, que legitima lógicas de vida e organização social, e invisibiliza outras. Nesse sentido, é mais do que necessário que passemos a interpretar a realidade, a partir do nosso lugar de fala como brasileiros, de nossas culturas, de nossos povos, de nossos **territórios**, indo de encontro a essas dinâmicas de colonialidade marcadamente presentes no mundo contemporâneo.

Trata-se, portanto, da tomada de consciência de que,

[...] o fim do colonialismo político, enquanto forma de dominação que envolve a negação da independência política de povos e/ou nações subjugados, não significou o fim das relações sociais extremamente desiguais que ele tinha gerado [tanto nas relações entre Estados, como nas relações entre classes e grupos sociais, no interior do mesmo Estado] (SANTOS, 2010, p. 21).

Poderiam ser muitos os exemplos aqui mobilizados, enquanto evidências da permanência, algumas vezes sob novas roupagens, outras nem tanto, das desiguais posições ‘naturalmente’ destinadas a determinadas identidades no país. Não é à toa que no Brasil a população negra, no geral, ainda tenha os menores índices de escolarização, os menores salários, trabalhos menos privilegiados, bem como menos representantes nos espaços de poder, emergindo daí a definição dessa população enquanto minoria, e do racismo institucional, mesmo que, em números absolutos, negros e negras sejam maioria no país, segundo o IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2019).

Vale, ainda, ressaltar que a herança do período colonial se reverbera na contemporaneidade, também no plano econômico, sendo necessário considerarmos a dimensão da classe como uma das estruturadoras das desigualdades. Não poderíamos deixar de dizer das abissais distâncias de pontos de partida, quando comparamos herdeiros e trabalhadores. Nesse sentido, há uma espécie de círculo vicioso, no qual as condições de privilégio e subalternização se perpetuam em função do sangue que corre nas veias dos indivíduos, o que se soma às condições de subalternização ligadas às suas origens familiares, de raça, bem como às suas condições de gênero.

A ESCOLA E OS PROCESSOS DE COLONIALIDADE: A MERITOCRACIA COMO IMPOSSIBILIDADE PEDAGÓGICA

Nosso diálogo, neste tópico, caminhará no intuito de desconstruir e reconstruir elaborações pedagógicas orientadas por uma concepção de escola que ainda prevalece em nosso país, meritocrática e homogeneizadora. Para tanto, buscaremos evidenciar a impossibilidade da crença no mérito, enquanto instrumento de equidade educacional, em uma sociedade histórica e contemporaneamente desigual, como a brasileira.

É importante vislumbrarmos, que os processos de colonialidade aqui discutidos refletiram amplamente no modelo de escola hegemônico no Brasil, e que ainda se perpetua. A maneira como a maioria das escolas se organiza e lida com seus sujeitos é fruto de uma cultura escolar, que emerge num período histórico em que o Estado-Nação se fortalece e busca estabelecer uma cultura única sobre o território. Nesse processo, não só a escola, mas também o exército serviu de instrumento importante para auxiliar as conquistas do Estado.

A atuação da escola, dentro das lógicas com que ela se consolidou, significou também a destruição de culturas tradicionais e dos saberes oriundos dessas culturas; o que deixa explícito aspectos violentos na consolidação da cultura escolar hegemônica brasileira, traspassada pelo “padrão dominante de poder/saber/ser, que classifica culturas e racionalidades” (ARROYO, 2012).

Nesse sentido, não é incomum nos depararmos, no cotidiano das escolas, com elaborações pedagógicas, intencionadas ou não, que evocam o mérito. Esta ideia da retribuição ao esforço é uma perspectiva muito latente, e deriva de uma herança cristã colonial, levada à frente pela escola.

Não podemos deixar de refletir que as condições em que nascemos determinam muito de nossas trajetórias durante a vida, pois há processos vivenciados pelas pessoas que escapam às escolhas individuais. Mas, sim, são heranças históricas que criam hierarquizações sociais perversas, ainda vigentes e arraigadas na construção social de nosso país. Nesse sentido, ao centralizar a ideia de que as condições de raça, gênero e classe social interferem em aspectos da organização social desigual, em que vivemos, subalternizam sujeitos e culturas, é incoerente pensar que todos os indivíduos têm a mesma condição de caminhada

para aprender, para lograr uma alta escolarização ou para mudar de classe social, e alcançar um padrão de cidadania legitimado.

Para além da forte dimensão cultural nos processos de subalternização dos sujeitos, e que perpassam diferentes dimensões da vida, vale dizer que o enraizamento da ideologia do mérito se justifica e se fortalece dentro da sociedade capitalista, mundialmente dominante. Isso, porque a tomada do esforço individual como valor passa a ser uma roda motriz para o funcionamento da economia.

Mas, sabemos que há um modelo padronizado do que é ser dedicado, inteligente, um ser culto, e esse modelo, de acordo com as discussões de colonialidade que aqui travamos, tem impactos diretos em corpos e trajetórias que se afastam dele.

Ao transportar essa ideia do mérito para o ambiente escolar, não é incomum identificarmos, sutil ou explicitamente, no **saber-fazer** de educadores e gestores escolares, a crença na ideologia meritocrática, o que se reflete em aspectos como a maneira que as famílias enxergam a escola e aos papéis que são atribuídos ao professor.

No âmbito das práticas escolares, como já sinalizado, são muitas as táticas e os processos vinculados à perspectiva meritocrática, sendo que, no âmbito da avaliação, isso fica bastante explicitado. Ganha mais pontos e “passa de ano” aquele estudante que se esforçar mais, e assim absorver a maior parte dos conhecimentos escolares. Nesse processo, há um apagamento dos alunos enquanto sujeitos socioculturais, que são vistos, em muitos contextos, como seres sem cultura, sem saber, sem história, sem corpo, sem aspirações e desejos próprios; ou seja, são vistos como papéis em branco, prontos para serem escritos de conhecimentos. Com isso, a escola ainda deixa prejudicada uma função que é inerente a ela, que é a socialização entre os sujeitos que nela estão presentes.

Ao encontro da perspectiva apresentada, podemos dizer que as lógicas coloniais, ainda base para o funcionamento escolar, fazem por transformar o aluno em uma invenção (Sacristán, 2005). Isso significa entender que o aluno é uma construção social, legitimada pelo mundo adulto, e pelos aspectos e concepções hegemônicas que conformaram a história da educação escolar no Brasil. Essa ideia pressupõe que as crianças e adolescentes têm suas vidas organizadas por aqueles a quem foi conferido o poder em nossa

sociedade, os adultos, sendo a escola um instrumento de imposição de ideias, condutas e comportamentos.

Essas concepções coloniais, ainda presentes nas escolas, influem, inclusive, no papel do professor e nas imagens sociais que são veiculadas sobre esse profissional. Um bom professor, corriqueiramente, é associado àquela figura rígida, detentora do conhecimento, e que consegue controlar a turma para transmitir seu conhecimento com mais facilidade, percepção esta reproduzida em demasia por muitos professores, igualmente. Essa perspectiva não enxerga o professor como sujeito, por trás dos papéis atribuídos a ele na escola. Assim, os professores no ambiente escolar também não são vistos como sujeitos detentores de experiências sociais, de afetos, desejos, cultura e aspirações sociais.

Quando dialogamos com o campo da sociologia da educação, deparamo-nos com elaborações do final anos 1960, como as “Teorias da Reprodução” de Pierre Bourdieu, que já denunciavam não apenas a inadequação, mas a perversidade desta ideologia para a análise educacional, mas, ainda hoje, o discurso meritocrático desfruta de legitimidade.

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais e sanciona a herança cultural e o dom tratado como dom natural (BOURDIEU, 1998, p. 41).

Embora, ainda haja um longo caminho a se percorrer, no que diz respeito a estas dimensões, de modo geral, já estamos conscientes das desiguais condições objetivas de desenvolvimento educacional dos sujeitos, a partir de categorias como classe, gênero e raça.

É válido refletir que, neste século XXI, já começamos, se não a saber, pelo menos a questionar as abissais condições de sucesso acadêmico existentes entre um menino branco de classe média e de uma menina, negra e pobre. No entanto, a ideologia do mérito persiste, possibilitando, entre outras coisas, a realização de comparações intragrupos.

As lógicas de colonialidade são tão efetivas, que os próprios sujeitos inseridos nelas, a assumem como

verdade, não se vêm como subalternos, ou não vêm imposições ferrenhas em suas trajetórias e na trajetória do outro. Seja no âmbito educacional ou nas mais diversas esferas da vida, como no mundo do trabalho, a meritocracia se assenta na perversa crença de existência de condições iguais de desenvolvimento dos sujeitos na sociedade. Isto, porque não há qualquer lógica de propagação de uma ideia, que pressupõe a competição e premia os vencedores, sem crer que todos e cada um dos oponentes têm as mesmas chances de sucesso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que a superação de raízes tão desiguais, que conformaram a história do Brasil, e que determinam também desigualdades sociais latentes, dar-se-á num processo de descolonização da escola, que sugere reverter as lógicas coloniais impregnadas em sua organização.

A perversidade desta construção consiste, exatamente, no ocultamento das hierarquias culturais, epistemológicas, identitárias, econômicas, entre outras, historicamente produzidas, e que acabam

gerando sujeitos individuais ou coletivos com condições muito diferentes de iniciarem sua ‘corrida para o sucesso’ no plano social, sendo que, chegar ao sucesso, nesse caso, tem um padrão a ser seguido.

Ademais, por ser assentada em uma perspectiva universalista, a crença meritocrática não autoriza a emergência da diversidade, mas, ao contrário, pressupõe um modelo único e/ou padrão de indivíduo e de êxito social. Nesse sentido, acaba por naturalizar as instituições e o seu funcionamento, reduzindo, drasticamente, as possibilidades de seu questionamento e subversão.

Sabemos que romper com esse modelo é bastante difícil, pois ele se relaciona a séculos de uma história de dominação que vivemos no país. E essa história, como sabemos, hierarquizou sujeitos e saberes. Mas, acreditamos que essa lógica pode ser ao menos fissurada, quando os processos pedagógicos escolares absorverem, efetivamente, a diversidade dos sujeitos, que se dá na dimensão cultural da raça, do gênero, dos saberes, e nas especificidades dos tempos de vivência, ou seja, em características próprias de socialização das infâncias, das juventudes e das vidas adultas.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012. 336 p.

BOURDIEU, Pierre; SAINT-MARTIN, Monique de. As categorias do juízo professoral. In: BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. **Características gerais dos domicílios e dos moradores 2019**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101707_informativo.pdf. Acesso em: 25 mar. 2022.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: UFMG, 2003. 445 p.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber,**

eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino-americanas. Argentina/Buenos Aires: CLACSO, 2005. 130 p. (Colección Sur Sur).

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Orgs.). **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126.

SACRISTÁN, José. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007.

“Pedagogia da esperança” como proposta de educação integral

SILVANA PONTEL¹

**"É um livro assim, escrito com raiva, com amor, sem o que não há esperança, uma defesa da tolerância, que não se confunde com a convivência, da radicalidade; uma crítica ao sectarismo, uma compreensão da pós-modernidade progressista e uma recusa à conservadora, neoliberal."
(FREIRE, 1992)**

O livro *Pedagogia da Esperança*, de Paulo Freire, foi publicado em 1992, após a publicação da obra *Pedagogia do Oprimido*, pós período da ditadura militar no Brasil. *Pedagogia da Esperança* é, sobretudo, um encontro com a pedagogia do oprimido.

Nesse contexto de forte tensão política, as palavras de Paulo Freire trazem uma perspectiva de esperança ontológica e, ao mesmo tempo, uma prática educativa libertadora. Aos olhos de Freire, a esperança é um processo de transformação ancorada no sonho, elemento necessário para a construção dos processos de transformação da sociedade.

Trazendo essa obra para o nosso contexto, duas questões merecem destaque: a primeira é considerar as situações geradas pelo processo pandêmico, que provocou um cenário inédito de isolamento social, com rápida transição para o ensino remoto e um impacto enorme no aspecto emocional de milhões de crianças, estudantes, educadores e suas famílias. Pois, além de expor mais uma vez, e com ênfase, as fragilidades históricas dos sistemas educacionais, sempre suscetíveis a situações de crises ou fatores que afetam diretamente os educandos e educandas, acentuou sobremaneira as condições de insegurança emocional, as perdas e as desigualdades sociais.

A segunda questão trata-se de refletir sobre as práticas da educação integral, considerando os sujeitos na sua totalidade, e o pleno desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens, em todas as suas dimensões – física, afetiva, cognitiva, socioemocional e ética, tendo o sujeito no centro do processo educativo. (CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL, [s.d.]).

Quando pensamos na pandemia, nas relações sociais e políticas que permeiam a nossa realidade, não há como distanciar essa reflexão das nossas práticas pedagógicas. É necessário pensar nesse contexto, e no que de fato faz sentido para nossos educandos e educandas.

À luz da premissa freiriana, de que a educação, ainda hoje, é muito conservadora e desconectada da realidade, pautada numa relação de

¹ Professora de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Minas Gerais. Pós-graduada em Gestão Educacional e Políticas Públicas. Mestra em Política Pública (Fundação Latino-americana de Ciências Sociais). Atualmente assessora de educação básica da Secretaria Municipal de Educação de Contagem (Seduc).

obrigação, de uma “educação bancária”, que trata as/os estudantes como “depositários” de conteúdo, torna-se necessário buscarmos novas trilhas, que nos façam acreditar na garantia de uma educação pública, democrática, laica e de qualidade social, para todos e todas, assegurando a permanência e a aprendizagem de crianças, jovens e adultos, promovendo a liberdade, o respeito aos direitos humanos, com um currículo mais flexível e significativo.

No entanto, para que o processo pedagógico seja prazeroso e a educação seja libertária, Freire destaca que é necessário pensar na valorização dos saberes contextualizados com a vida dos estudantes.

A escola precisará reencontrar seu caminho, inicialmente, com mais perguntas do que respostas. Quantos conhecimentos foram construídos nas relações familiares com o alargamento do tempo de convivência? Quais foram as angústias e emoções no novo contexto imposto pela pandemia? Quais séries e filmes assistiram? Quais novos jogos eletrônicos conheceram? O que viram na TV? Quais músicas escutaram? Quais textos ou livros leram? Quais foram suas responsabilidades nas tarefas em casa? Quais foram as brincadeiras em família ou com os colegas? Quais foram as comidas preparadas? Aconteceu algo de especial durante esse tempo? Do que sentiu mais falta na escola? (CONTAGEM, 2021 p. 14).

Essa reflexão deve permear os saberes populares, especialmente, em tempos de pandemia, tendo em vista que a escola deve ser viva, pulsante, um ambiente que propicia o debate e problematiza as situações cotidianas, o lugar onde se fala de conhecimento científico, mas também, fala-se de liberdade, de criação e da aventura do conhecimento.

REFERÊNCIAS

O QUE é Educação Integral? Centro de Referências em Educação Integral. São Paulo: Associação Cidade Escola Aprendiz, [2022]. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/conceito/>. Acesso em: 1 abr. 2022.

CONTAGEM. **Trilha do Saber**: documento orientador para planejamento de atividades remotas. Contagem: Prefeitura Municipal de Contagem/Secretaria Municipal de Educação-SEDUC/Subsecretaria de Ensino, 2021. 67p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

Por fim, Paulo Freire, nesse diálogo com o leitor, faz-nos refletir sobre as formas de opressão e nos mostra que a resposta será a esperança, esse “inédito viável”, essa superação dos desafios na “palavração”, nessa práxis libertadora.

Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da esperança crítica, como o peixe precisa da água despoluída [...]. Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo [...]. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã. (FREIRE, 1992, p. 11).

Fonte: Compilação da diagramadora (2022).



² Montagem a partir de imagens coletadas nos sites Grupo Editorial Record e Freepik.

Museu da Escola Catarinense: a preservação da memória e tecnologia¹

SANDRA MAKOWIECKY²BEATRIZ GOUDARD³

RESUMO

O texto aborda iniciativas em que a busca pela preservação dos lugares de memória da educação encontra lugar na construção de um museu – O Museu da Escola Catarinense (MESC), da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), situado em Florianópolis, Brasil, que passou por uma experiência de construção de seus arquivos de forma virtual, inclusive com tour virtual, ambicionando que a preservação e valorização destes arquivos possam garantir o resgate de memórias e consigam legitimar identidades. Destaca-se a importância dos arquivos nos museus, a criação do MESC, e a atualização tecnológica de seus arquivos, onde os recursos utilizados permitem uma maior integração de seu acervo com o público, mesmo que de forma virtual.

Palavras-chave: Museu da Escola Catarinense; memória e tour virtual; preservação.

INTRODUÇÃO

Buscamos contemplar em nossos estudos no **Museu da Escola Catarinense**, as atividades que alcançam iniciativas de construção de arquivos, museus e centros de memórias, bem como experiências de educação patrimonial relacionadas às memórias da educação, e mostrar o caso em referência em que a busca pela preservação dos lugares de memória da educação encontra lugar na construção de um museu – O Museu da Escola Catarinense (MESC), da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), situado em Florianópolis, Brasil – que passou por uma experiência de construção de seus arquivos de forma virtual,

ambicionando que sua preservação e valorização possam garantir que os trabalhos de memórias consigam legitimar identidades.

Discorreremos, neste texto, sobre os avanços tecnológicos implantados no MESC e sobre a contribuição do Museu na preservação da educação escolar do estado. Em todo esse processo, coloca-se em evidência a trajetória de preservação de um patrimônio cultural catarinense, ligado à educação, e que se constitui como fonte de pesquisa, ao conter, em seu acervo, materiais que não estão restritos aos suportes tradicionais de documentação histórica, mas são repletos de histórias para contar. Dessa forma, o MESC é apontado como um espaço educativo importante para desenvolver a capacidade crítica, reforçar e alimentar energias, e projetar o futuro.

SOBRE ARQUIVOS

Derrida (2012), discute o conceito de arquivo, entendendo a memória como a necessidade ou desejo de colecionismo. Temos a necessidade de memória, porque temos o medo de perder. Para o autor, “o arquivo, não é uma questão de passado, é uma questão de futuro” (DERRIDA, 2012, p. 132), pois, selecionamos o que consideramos que seja importante, e o que precisamos que se repita no futuro. A memória no arquivo está em trazer para a atualidade o que está distante, e dar continuidade ao passado, garantindo que este sobreviva amanhã. Este movimento de olhar, projetado para o passado, é expresso por Agamben, quando diz que a “via de acesso ao presente tem necessariamente

¹ Uma versão ampliada deste texto foi publicada em: MAKOWIECKY, S.; GOUDARD, B. Museo de la Escuela Catarinense: un recorrido virtual, archivos, colecciones y espacios conservados. *Revista Cabás*, [Cantabria], n. 26, p. 341-366, dez. 2021. Disponível em: <http://revista.muesca.es/centro-phe26>. Acesso em: 29 dez. 2021. Este artigo é uma síntese, concentrando-se nos arquivos virtuais e tour virtual.

² Doutora pelo Programa de Pós graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (UFSC). Mestra em Gestão do Desenvolvimento e Cooperação Internacional (Universidade Moderna de Lisboa). Especialista em Arte Educação (UDESC). Graduada em Licenciatura em Educação Artística (UDESC). Professora Titular da Universidade do Estado de Santa Catarina. E-mail: sandra.makowiecky@gmail.com

³ Doutora em Engenharia Civil (UFSC). Mestra em Engenharia de Transportes (IME). Graduada em Engenharia Civil (UDESC). Professora Adjunta da Universidade do Estado de Santa Catarina. E-mail: beatriz.goudard@udesc.br

a forma de uma arqueologia” (AGAMBEN, 2009, p. 70), no sentido de considerar situações que já aconteceram, já foram vividas, e que no presente não podemos mais vivê-las, nem alcançá-las, mas devemos lançar um olhar para o não vivido, no que é vivido, em um movimento que não cessa de se repetir.

Huyssen (2014) nos diz que a obsessão da sociedade contemporânea pelo passado contribui para uma polarização entre a memória e o esquecimento. Compreendemos o MESC como um projeto dessa natureza, permeado por grande sentimento de nostalgia.

SOBRE A CRIAÇÃO DO MESC

A criação do MESC (Figura 1), em 1992, teve como objetivo principal sua consolidação como espaço educativo não formal, responsável pela preservação do patrimônio cultural catarinense ligado à Educação. Passou a ocupar a atual sede, em 2007. O MESC guarda a memória da educação escolar do Estado, com ênfase no trabalho do professor e no seu fazer cotidiano. Ocupa um edifício que foi construído para abrigar a Escola Normal Catharinense (1892-1926), o qual foi tombado em nível estadual e municipal, e classificado como P1 (tombamento total, externo e interno).

Em se tratando de acervo, o MESC apresenta uma seção destinada aos materiais de escola, sobretudo, do início do século XX até os anos 70. Entre objetos do acervo estão: giz, cadernos, lápis, mata-borrão, palmatória, escrivatinhas, máquinas de escrever, mimeógrafo, livros de consulta, armários, carteiras, porta-bandeira, púlpito e quadros com amostras de sementes de produtos agrícolas nacionais, que recebiam o sugestivo nome de “museu escolar”. Destacamos uma sala de aula que remonta à década de 50, onde era frequente a presença do relógio, do crucifixo, de gravuras, mapas e do globo terrestre. Visitar um museu dessa natureza não é apenas “absorver” cultura. Esse universo material e sensorial é muito importante na nossa existência, responde a valores, interesses, focos de conflitos e suportes de dominação.

O acervo hoje existente no órgão leva a esta direção.

O MESC integra oficialmente o Sistema Nacional de Museus, possui inscrição no Instituto Brasileiro de Museus e fez adesão ao Sistema Estadual de Museus, em 2007. O MESC também contempla um Centro Cultural, que abriga exposições de artes plásticas e de outras naturezas, cursos, apresentações cênicas e musicais, bem como eventos culturais de forma ampla, além de ser espaço para cursos de capacitação da própria universidade.

SOBRE A NECESSIDADE DE ATUALIZAR O MESC, CONSIDERANDO A DINÂMICA TEMPORAL

Como não cristalizar o patrimônio do MESC, sem dessignificá-lo? Como atualizá-lo na dinâmica temporal, considerando sua materialidade e imaterialidade? Greenblatt (1991) define dois conceitos importantes: ressonância e encantamento. Os objetos que compõem um patrimônio precisam encontrar “ressonância” junto a seu público. Por ressonância, o autor entende o poder do objeto exibido de alcançar um mundo maior, além de seus limites formais, de evocar em quem os vê as forças culturais complexas e dinâmicas, das quais emergiu e das quais pode ser considerado pelo espectador como uma metáfora ou simples sinédoque. O autor define, também, encantamento como o poder do objeto exibido de pregar o espectador em seu lugar, de transmitir um sentimento arrebatador de unicidade, de evocar uma atenção exaltada.

O encantamento tem a ver com uma espécie de veneração, e tem sido mais associado com o formalismo do que com o historicismo. Museus com objetos que não valem pela sua singularidade, mas sim, pela sua capacidade de proporcionar o conhecimento de uma manifestação social, podem causar ressonâncias com maior intensidade, pelo poder de evocar no espectador as forças culturais complexas e dinâmicas, como se verifica nos Painéis de Formatura da Academia do Comércio, quando visitantes encontram e reconhecem seus antepassados, bem como observam os símbolos que constam dos painéis como a roda da fortuna, o caduceu, os livros, Lex com doze leis (Figuras 2 e 3).

Desta forma, entendemos o MESC como um museu de ressonâncias. Importante destacar que alguns visitantes acabam por emocionar-se, de tal forma que nos surpreende verificar o efeito que exercem na memória das pessoas. Muitos relatam fatos e histórias vivenciadas naquela época, outros falam das histórias

Figura 1 - Fachada iluminada. Fonte: acervo do Museu da Escola Catarinense

que ouvem de seus pais, outros relatam suas próprias histórias no prédio do museu.

SOBRE A CONSTRUÇÃO DE UM ARQUIVO VIRTUAL

O MESC lançou sua atual página, no ano de 2016, e está disponível em www.museudaescola.udesc.br (Figuras 4 e 5), para aumentar a visibilidade do seu acervo e facilitar o acesso do público à sua estrutura. O ambiente virtual apresenta informações completas sobre o local. A página mostra especificidades, objetos e atividades do museu, onde o visitante virtual pode ter acesso a diversas informações. Mesmo não sendo interativo, ele supre a finalidade de informar, consolidando o objetivo geral do museu, de preservar, pesquisar e reunir um acervo representativo da cultura material, relativa à educação escolar em Santa Catarina.

SOBRE O TOUR VIRTUAL, AUDIOGUIA, LINK BUSINESS E OS TOTENS INTERATIVOS

O museu dispunha de um ambiente virtual com informações completas, mas, de maneira tradicional, sem interatividade, caracterizando-se como um grande banco de dados, que necessitava de mais dinamismo e atratividade, concebendo-se em um museu virtual e/ou interativo. Os museus virtuais têm como maior objetivo, o

de preservar e divulgar a memória das instituições museais na internet. Os museus realmente interativos, são aqueles onde existe uma relação entre o museu



Figura 4 - Página do Museu da Escola Catarinense. Fonte: acervo do Museu da Escola Catarinense.

Administrativo Institucional Plano museológico Histórico Equipamento Histórico do Museu Biblioteca e Acervo Virtual Exposições permanentes Salas em destaque Salas Multiuso Uso dos espaços Sobre doações Visite o museu	Agenda de eventos Contatos Links de interesse Imagens artísticas do Museu Vídeos institucionais MESC na mídia 2020 - sobre o tour virtual CONHEÇA E EXPLORE O MESC NO MEIO VIRTUAL Museu da Escola Catarinense da Udesc e outros museus do mundo: memória e história visual
---	--

Figura 5 - Página do Museu da Escola Catarinense. Aspectos contemplados no site do Museu da Escola Catarinense. Fonte: acervo do Museu da Escola Catarinense.



Figura 2 - Vista geral da sala expositiva, onde os painéis estão expostos. Fonte: acervo do Museu da Escola Catarinense.

Figura 3 - Símbolos presentes na ornamentação. Fonte: acervo do Museu da Escola Catarinense.

virtual e o museu físico, sendo acrescentados elementos de interatividade, que envolvem o visitante.

Por meio de projeto desenvolvido pela empresa *Tour Virtual 360*, procurou-se dar interatividade ao MESC, com adaptação do acervo para o formato digital. Em março de 2020, o MESC lançou novos recursos em sua página, a saber:

1. TOTENS INTERATIVOS

O Museu passou a contar com cinco totens interativos (Figura 6), terminais sensíveis ao toque (*touch screen*), para mostrar conteúdos sobre o local e as exposições em cartaz. Foi o primeiro museu público em Santa Catarina, e o primeiro museu escola do Brasil a utilizar esse tipo de tecnologia.



Figura 6 - Modelo de Totens interativos do Museu. **Fonte:** MESC, 2020.

2. AUDIOGUIA

O MESC Audioguia, disponível em: <https://tourvirtual360.com.br/mesc/audioguia/>, fala da estrutura do museu, com versões em português, inglês e espanhol. Além disso, dispõe de conteúdo na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), permitindo maior acessibilidade ao seu público (Figuras 7 e 8).



Figura 7 - Print da tela do computador, com uma visão geral da página do audioguia. **Fonte:** MESC, 2020.



Figura 8 - Detalhe do print da tela do computador, onde aparecem: o hall de entrada, o Café do Museu, a Sala Clio (Espaço Sala de Ofícios) e Sala Victor Lima (Espaço Biblioteca 1), no audioguia. **Fonte:** MESC, 2020.

3. LINK “BUSINESS”

Outro recurso acessível é o *link “Business”*, disponível em <https://www.google.com/maps/place/MESC/@-27.5979595,-48.5507345,17z/data=!3m1!4m5!3m4!1soxo:oxcco587oe5eco52b-c!8m2!3d-27.5979595!4d-48.5485458>. Neste link, encontramos o “street view” e cada um dos ambientes do Museu em 360 graus. (Figuras 9, 10 e 11). O conteúdo



Figura 9 - Print da tela do computador, com uma visão geral do *Link Business* e do *Street View*. **Fonte:** MESC, 2020.



Figura 10 - Print da tela do computador, com uma visão do *Link Business* e do *Street View*, com a imagem do Museu – fachada, em destaque. **Fonte:** MESC, 2020.

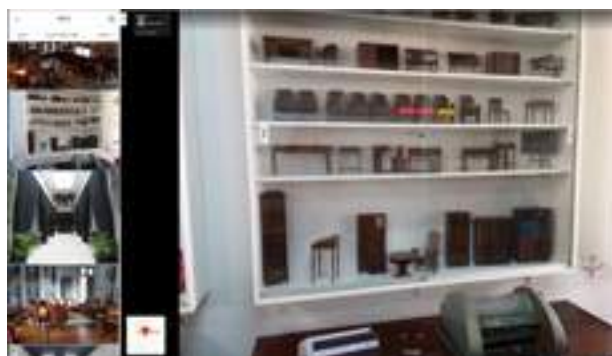


Figura 11 - Print da tela do computador, com uma visão do *Link Business*, salas à esquerda, e destaque para sala de móveis da marca CIMO, em miniatura. **Fonte:** MESC, 2020.

do “*Street View*” tem duas origens: o Google e colaboradores. Assim, ao se localizar no mapa, o MESC acaba por interagir com o público que utiliza a ferramenta, acrescentando, ainda, vídeos, fotos e comentários, além de fornecer uma avaliação da percepção do espaço, por seus visitantes.

4. TOUR VIRTUAL

O MESC possui um completo *tour* virtual, disponível em <http://mesc.tourvirtual360.com.br>, que apresenta as salas, jogos, acervo, estrutura física, em inglês, espanhol, português e LIBRAS, permitindo maior acessibilidade ao seu público. O *Tour Virtual* é uma maneira inovadora e imersiva de mostrar o ambiente em todos os ângulos, aos visitantes. O objetivo principal dessa tecnologia é levar o indivíduo a conhecer o local, sem que ele precise ir fisicamente ao mesmo, e possibilita criar, ao máximo, a sensação de realidade do espaço. Na pandemia, esta ferramenta passou a ser muito difundida e utilizada em instituições culturais, permitindo que as pessoas pudessem se nutrir de arte e cultura.

É possível, ainda, ter acesso a fotos que giram em todas as perspectivas, e fazer um passeio virtual e interativo pelo acervo do museu, com destaque para: maquete do prédio; coleção de móveis Cimo, em miniatura; detalhes da sala de aula de época; os quadros parietais e, didáticos; fotografias do prédio em uma linha temporal; os Painéis de Formatura; e a coleção de “brinquedos da minha infância” (Figuras 12 a 22).

O MESC apresenta, também, conteúdo em plataformas de acesso ao público, como *Facebook* e *Instagram*, ferramentas estas que despertam nas pessoas a ressignificação da memória escolar, e da preservação de nossa cultura educacional.



Figura 12 - Print da tela da página inicial do *tour* virtual. **Fonte:** MESC, 2020.



Figura 13 - Print da tela da página do *tour* virtual, destacando os conteúdos para informação aos usuários/visitantes?. **Fonte:** MESC, 2020.



Figura 14 - Print da tela da página do *tour* virtual, com escolha da sala de aula de época, destacando os conteúdos para informação aos usuários/visitantes?. **Fonte:** MESC, 2020.



Figura 15 - Print da tela da página do *tour* virtual, com escolha da sala de aula de época, destacando os conteúdos dos quadros didáticos de: algodão, arroz, feijão e café. **Fonte:** MESC, 2020.

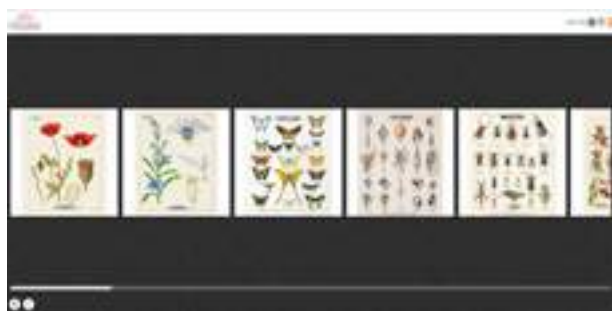


Figura 16 - Print da tela da página do *tour* virtual, com escolha da sala de aula de época, destacando os conteúdos dos quadros parietais, da Maison Deyrolle. **Fonte:** MESC, 2020.



Figura 17 - Print da tela da página do *tour* virtual, com escolha da sala dos “Brinquedos da minha infância”. **Fonte:** MESC, 2020.



Figura 18 - Print da tela da página do *tour* virtual, com escolha da sala dos “Brinquedos da minha infância”, destacando alguns brinquedos. **Fonte:** MESC, 2020.



Figura 19 - Print da tela da página do *tour* virtual dos jogos – “Quebra cabeças” ou Jogo da “memória”, com peças do acervo do Museu. **Fonte:** MESC, 2020.



Figura 20 - Print da tela da página do *tour* virtual dos jogos –Jogo da “memória”, com peças do acervo do Museu. **Fonte:** MESC, 2020.



Figura 21 - Print da tela da página do *tour* virtual dos jogos –Jogo da “memória”, com peças do acervo do Museu. **Fonte:** MESC, 2020.

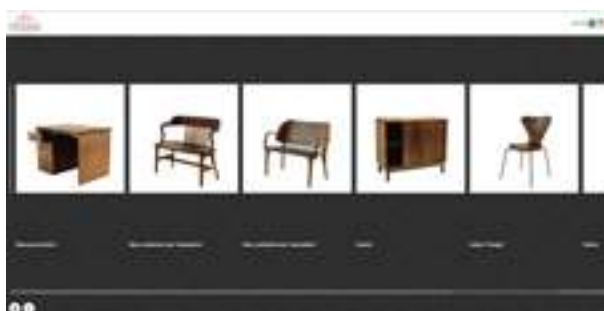


Figura 22 - Print da tela da página do *tour* virtual, com fotografias do acervo dos Móveis da marca Cimo. **Fonte:** MESC, 2020.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de construção de arquivos virtuais e tecnológicos no Museu da Escola Catarinense nos remete, de imediato, à pulsão de morte a que se refere Derrida, em “Mal de arquivo”, uma pulsão de agressão e de destruição que impele ao esquecimento, à amnésia, à aniquilação da memória. “A pulsão de morte é acima de tudo, anarquívica [...] sempre foi, por vocação, silenciosa, destruidora do arquivo. A pulsão de morte é também uma pulsão de agressão e de destruição” (DERRIDA, 2001, p. 21-2).

Neste breve texto, evidenciou-se formas nele encontradas para manter um patrimônio cultural, reagindo contra a “pulsão de morte”. Por fim, a página criada fornece um completo arquivo digital, que facilita a realização de pesquisas, e a difusão do conhecimento.

Com essas iniciativas, o Museu da Escola Catarinense se afirma como um espaço de excelência em inovação, cultura, educação e arte, no Centro Histórico da Capital Catarinense, e a UDESC, com seu Museu da Escola, preserva o passado e se projeta no futuro, cumprindo seu papel na geração de conhecimento.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **O que é contemporâneo?** E outros ensaios. Chapecó, SC: Argos, 2009. 92 p.

DERRIDA, Jacques. **Mal de arquivo: uma impressão freudiana**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

DERRIDA, Jaques. **Pensar em não ver: escritos sobre as artes do visível** (1979–2004). Florianópolis: UFSC, 2012.

GREENBLATT, Stephen. O novo historicismo: ressonância e encantamento. **Revista Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, p. 244–261, dez. 1991. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2323/1462>. Acesso em: 28 abr. 2021.

HUYSEN, Andreas. **Culturas do passado-presente: modernismos, artes visuais, políticas da memória**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2014.

MAKOWIECKY, S., GOUDARD, B. Museo de la Escuela Catarinense: un recorrido virtual, archivos, colecciones y espacios conservados. **Revista Cabás**. Cantábria - ES - revista digital sobre o PHE, nº 26, 341–366, 2021. Disponível em: <http://revista.muesca.es/centro-phe26>. Acesso em: 29 dez. 2021.

MAKOWIECHY, S.; GOUDARD, B. Museu da Escola Catarinense em sobrevivências possíveis. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS – ANPAP, 24. Compartilhamentos na arte: redes e conexões. **Anais [...]** Santa Maria: UFSM, 2015. v. 1. p. 1944–1962, 2015. Disponível em: <https://www1.udesc.br/>

[arquivos/id_submenu/2317/21_museu_escola_catarinense_portugues.pdf](#). Acesso em: 15 dez. 2021.

MUSEU ESCOLA DE SANTA CATARINA – MESC Tour Virtual. Florianópolis – SC: MESC/UDESC, [2021]. Disponível em: <http://mesc.tourvirtual360.com.br> <http://mesc.tourvirtual360.com.br>. Acesso em: 3 mai. 2021.

MESC Tour: audioguia. Florianópolis – SC: MESC/UDESC, [2021]. Disponível em: <https://tourvirtual360.com.br/mesc/audioguia/> <https://tourvirtual360.com.br/mesc/audioguia/>. Acesso em: 3 mai. 2021.

MESC “Business”. Florianópolis – SC: MESC/UDESC, [2021]. Disponível em: https://www1.udesc.br/arquivos/id_submenu/2693/reduzida_museu_da_escola_catarinense_texto_para_livro.pdf <https://www.google.com/maps/place/MESC/@-27.5979595,-48.5507345,17z/data=!3m1!4b1!4m5!3m4!1soxo:oxcco587oe5eco52bc!8m2!3d-27.5979595!4d-48.5485458>. Acesso em: 3 mai. 2021.

MUSEU DA ESCOLA CATARINENSE MESC/UDESC. **PLANO MUSEOLÓGICO DO MESC: uma ferramenta para a gestão do Museu**. Plano 2020–2025. [s.d.]. Disponível em: <http://www1.udesc.br/?id=2318> <http://www1.udesc.br/?id=2318>. Acesso em: 5 jan. 2021.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC. **Museu da Escola Catarinense – MESC**. Florianópolis: UDESC, [2021]. Disponível em: <http://www.museudaescola.udesc.br>. Acesso em: 29 abr. 2021.

Perfil epidemiológico dos casos de COVID-19 no município de Contagem - MG em 2020

RODRIGO LOBO LEITE¹

LUIZ FELIPE NUNES MENEZES BORGES²

GEIZIANE FERNANDES DA SILVA³

TERESA CRISTINA DA CONCEIÇÃO SANTOS⁴

JEFFERSON RODRIGES⁵

ÂNGELA FÁTIMA VIEIRA SILVA⁶

RESUMO

Trata-se de um estudo do tipo descritivo, retrospectivo e documental, a partir de dados do Sistema de Informação em Saúde do Ministério da Saúde Vigilância Epidemiológica - ESUS VE, e, também, por meio de uma revisão bibliográfica dos estudos desenvolvidos por diversos pesquisadores, sobre a pandemia de Covid-19. A doença teve o surto declarado como Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII), pela Organização Mundial da Saúde (OMS), em janeiro de 2020, e, como Pandemia, em março de 2020. A pandemia levou os diferentes países afetados a diversos esforços para conter a transmissão da doença, incluindo-se: quarentenas, medidas de higiene, restrições de viagem, adiamento ou cancelamento de eventos e fechamento de instalações e fronteiras. O objetivo principal deste estudo foi descrever o perfil epidemiológico dos casos de pacientes diagnosticados com COVID-19, no município de Contagem - MG, no ano de 2020. Os resultados apresentaram 566 óbitos no referido município, no período citado, os quais foram elencados por sexo, faixa etária e fatores de risco. Considerando o período analisado, onde a pandemia do novo Coronavírus estava em plena expansão, medidas sanitárias foram

reforçadas com mais rigidez, tais como: uso de máscara, álcool em gel e afastamento social. Novos trabalhos a respeito desse assunto devem ser realizados, principalmente, nos anos de 2021 e 2022, em função da vacinação da população, para que se tenha um parâmetro de comparação capaz de constatar se essas medidas foram ou não efetivas para controlar a contaminação e propagação do novo Coronavírus.

Palavras-chave: Covid-19; perfil epidemiológico; SARSCov-2.

INTRODUÇÃO

Segundo Cleland *et al.* (2020),

[...] uma pneumonia de causa desconhecida foi detectada em Wuhan, China, e relatada ao Escritório da OMS na China em 31 de dezembro de 2019. Rotulado inicialmente como coronavírus, e posteriormente Covid-19, o surto foi declarado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como uma Emergência de Saúde Pública de Preocupação Internacional em 30 de janeiro de 2020 e uma pandemia em 11 de março de 2020. (CLELAND *et al.*, 2020, p. [479], tradução nossa).

¹ Mestre em Microbiologia dos alimentos pela UFLA. Professor de microbiologia e parasitologia na FUNEC - Unidade CENTEC, e-mail: rodrigo.leite@edu.contagem.mg.gov.br

² Mestre em Ciência Animal pela UFMG. Coordenador da Epidemiologia na Secretaria de Saúde de Contagem, e-mail: nhe.contagem@gmail.com

³ Técnica em Análises Clínicas pela FUNEC - Unidade CENTEC. e-mail: geizi81@gmail.com

⁴ Técnica em Análises Clínicas pelo FUNEC - Unidade CENTEC. e-mail: chystina2912@gmail.com

⁵ Graduado em Ciências Biológicas pelo Isabela Hendrix. Possui especialização em Análises Clínicas pela UNA. Especializações em Microbiologia e Imunologia, Hematologia pela Faculdade Única. Professor de Análises Clínicas na FUNEC - Unidade CENTEC. e-mail: jeffersonr2004@ig.com.br

⁶ Pós graduada em Enfermagem Obstétrica pela UFMG. Enfermeira licenciada pela UFMG. Professora do curso técnico de Enfermagem na FUNEC - Unidade CENTEC. e-mail: angelfvs@outlook.com.

E, segundo Antunes *et al.* (2020), “no Brasil, o primeiro caso foi confirmado em 25 de fevereiro, e o número de pessoas contaminadas cresceu rapidamente, com 1.891 casos confirmados em 23 de março de 2020”. Antunes *et al.* (2020) analisaram:

[...] as medidas adotadas por países que demonstraram controle sobre a transmissão da doença pelo novo coronavírus 2019 (Covid-19) e também como cada curva de casos acumulados se comportou após a implantação dessas medidas, [e percebeu que] o[s] resultado[s] da[s] análise[s] dos dados [indicaram] que medidas de controle de alto impacto (como isolamento social e quarentena), que foram adotadas pela China (excluindo Hubei), por Hubei e pela Coreia do Sul, foram eficazes para desaceleração das taxas de crescimento dos casos de Covid-19. A evolução da epidemia nesses países indica que a eficácia destas medidas começa após 1 a 2 semanas de sua aplicação. Nos países analisados, a primeira desaceleração da curva de crescimento ocorreu após 8 a 11 dias, enquanto uma segunda desaceleração ocorreu após 14 a 20 dias após o dia da primeira medida de controle. (ANTUNES *et al.*, (2020).

Noronha *et al.* (2020), fazendo uma “análise da demanda e da oferta de leitos hospitalares e equipamentos de ventilação assistida segundo diferentes cenários”, em relação à pandemia de Covid-19 no Brasil, tiveram como objetivo geral:

Analisar a pressão sobre o sistema de saúde no Brasil decorrente da demanda adicional gerada pela Covid-19.

[...] Os resultados [forneceram] um diagnóstico importante da atuação de oferta no Brasil no início da pandemia e em que medida a propagação do vírus afetou a capacidade de atendimento do sistema de saúde em cada localidade. (NORONHA *et al.*, 2020).

Segundo Aquino *et al.* (2020),

[...] é imprescindível fortalecer o sistema de vigilância nos três níveis do Sistema Único de Saúde, incluindo: o desenvolvimento de indicadores para avaliar a evolução da epidemia e a divulgação sistemática dos dados de notificação, desagregados por município e

distritos sanitários; a ampliação da capacidade de testagem para identificar indivíduos infectados com formas assintomáticas, pré-sintomáticas e sintomáticas, hospitalizações e óbitos em decorrência da Covid-19; a definição precisa dos casos suspeitos e confirmados, baseada em critérios clínicos e laboratoriais; a avaliação permanente da implementação, efetividade e impacto das estratégias de controle. Só assim será possível subsidiar a tomada de decisões quanto à manutenção de medidas de distanciamento social e o momento oportuno para flexibilizá-las. (AQUINO *et al.*, 2020).

Oliveira, Lucas e Iquiapaza (2020), ao analisarem a pandemia da Covid-19, discutem o que se pode aprender “com a experiência mundial para adoção das medidas de prevenção preconizadas pela Organização Mundial de Saúde, bem como o panorama epidemiológico no mundo, na América Latina e no Brasil”, concluindo-se que:

O envolvimento de toda sociedade para a adoção consciente das medidas de precaução frente a COVID-19 exige uma mudança de comportamento individual e coletivo nesse momento, de forma imediata e rigorosa. Nesse cenário da pandemia, é possível aprender que seu curso e impactos no Brasil depende do esforço colaborativo de todos, poder público, famílias e cidadãos.

A realidade mundial ainda aponta uma situação de grande atenção e pode apoiar escolhas do caminho a ser seguido para o enfrentamento desse momento crítico, a fim de se permitir uma interferência na evolução rápida da COVID-19.

Essa pandemia possivelmente é a mais grave da história recente da humanidade e seu curso pode ser influenciado pelo rigor na adoção de medidas comportamentais individuais e coletivas. (OLIVEIRA; LUCAS; IQUIAPAZA, 2020).

Tendo em vista o exposto acima, e a importância de se estudar a Covid-19, esse projeto teve como objetivo principal estudar o perfil epidemiológico dos casos de pacientes diagnosticados com Covid-19, no município de Contagem-MG, no ano de 2020, para se ter uma visão geral do desenvolvimento dessa doença, alertando a população geral dos riscos e, ao mesmo tempo, dando ênfase às medidas de proteção importantes

para evitar a propagação da mesma. Como objetivos específicos, elencaram-se:

- Fazer um levantamento do total de casos de Covid-19, em Contagem-MG, no ano de 2020, por sexo, faixa etária e fatores de risco;
- Quantificar os casos que evoluíram para cura e óbitos;
- Quantificar os casos de óbitos, por faixa etária e nível de escolaridade;
- Classificar os principais fatores de risco relacionados aos óbitos confirmados por Covid-19, em Contagem-MG, no ano de 2020.

DESENVOLVIMENTO

Segundo Cleland *et al.* (2020),

[...] À medida que a COVID-19 [se espalhava pelo mundo], os educadores das profissões de saúde (HPEs) tiveram que adaptar sua oferta educacional baseada em campus [e clínica] em um contexto de circunstâncias em rápida mudança e incerteza contínua. (CLELAND *et al.*, 2020, p. [479], tradução nossa).

Girão *et al.* (2020), estudando o “Perfil Epidemiológico dos Pacientes de SARS-COV-2 no Brasil”:

[...] apontou que os casos hospitalizados por SARSCoV-2 ocorreram com maior prevalência no sexo masculino, com faixa etária acima de 50 anos, na raça branca e com comorbidade prévia, sendo a população de renda baixa os mais acometidos. Por conseguinte, ações de articulações do Governo em contribuição ao comportamento social devem ser tomadas no fito de mitigar a transmissão do SARS-CoV-2 no território nacional. (GIRÃO *et al.*, 2020, p. 646).

Azevedo Filho *et al.* (2020) no:

Estudo descritivo de pesquisa documental e análise de dados secundários da vigilância epidemiológica do Boletim Epidemiológico de 09.05.2020, [onde] foram confirmados 2.576 casos da doença, 1.595 (61,9%) do sexo masculino, com idade média de 39 anos, 165 (0,16%) hospitalizados, 66 (2,5%) em Unidade de Terapia Intensiva, [perceberam com tais resultados que]:

[...] a circulação do coronavírus humano no Distrito Federal nesse período e seu caráter de virulência relacionada a uma patologia pública de maior gravidade onde, dos 2.576 casos notificados e confirmados da doença, o maior número está na faixa etária absoluta de 30 a 39 anos e maior letalidade (1,6%) por faixa etária está no grupo de 80 ou mais. (AZEVEDO FILHO *et al.*, 2020).

De acordo com Caló *et al.* (2020),

[...] dos casos confirmados, 3,8% (661 óbitos) morreram, destes, 61,0% eram homens, 63,5% tinha 61 anos ou mais, e 72,9% apresentavam doença pré-existente, sendo 39,5% hipertensão, 27,9% diabetes e 12,1% patologias do aparelho circulatório. A maior taxa de mortalidade ocorreu no município de Ponte Branca (63,5/100 mil hab.), e em Nova Xavantina (57,1%) a maior letalidade. [...] Foi observada maior frequência dos óbitos por Covid-19 nos homens, idosos e com doença pré-existente, nas regiões Centro-Sul e Sudoeste do estado. (CALÓ *et al.*, 2020, p.3050).

Moura *et al.* (2020), no estudo intitulado “Perfil Epidemiológico da COVID-19 em Santa Catarina”, tiveram por objetivo:

Analisar o perfil epidemiológico da COVID-19 em Santa Catarina [onde] foram estudados os coeficientes de prevalência, incidência, mortalidade e letalidade, com base nos dados secundários fornecidos pela Secretaria de Estado da Saúde de Santa Catarina acerca da distribuição de casos confirmados da COVID-19 no período de 14 semanas (28 de fevereiro a 30 de maio de 2020), e segundo o sexo, a faixa etária e a macrorregião de referência. Os resultados [apontaram] que as taxas de prevalência de casos ativos e incidência em Santa Catarina foram ascendentes, mas de tendência linear, diferentemente da curva exponencial verificada no Brasil, no mesmo período de tempo. Constatou-se uma maior prevalência de casos ativos entre as mulheres, mas um maior número de óbitos e maior taxa de letalidade entre os homens, em praticamente toda a série temporal considerada. As maiores prevalência e incidência da COVID-19 foram detectadas nas faixas entre 20-39 e 40-

59 anos, grupos mais sujeitos à exposição e disseminação do vírus, e menor incidência foi detectada na população mais jovem (0-19 anos). A taxa de letalidade por faixa etária mostrou-se especialmente significativa entre os mais idosos. As macrorregiões do Grande Oeste e Foz do Rio Itajaí foram as que mais aportaram casos acumulados da COVID-19, tanto em termos de prevalência quanto de incidência. Novos estudos durante e após a pandemia devem avançar no entendimento da disseminação da doença em Santa Catarina e no Brasil. (MOURA *et al.*, 2020, p. 163).

Gonçalves *et al.* (2020),

[...] ao descrever o perfil epidemiológico da COVID-19 e analisar a partir da faixa etária, e [...] de números ofertados pela Secretaria de Saúde Pública do Rio Grande do Norte [fizeram um] estudo ecológico, descritivo, desenvolvido através da análise dos casos confirmados de COVID-19 no estado do Rio Grande do Norte, até o dia 03 de outubro de 2020; e suas principais características segundo a faixa etária. [...] Observou-se uma maior prevalência de casos na região metropolitana, onde se encontra a capital Natal; sendo os grupos de maior notificação pessoas de até 59 anos, no sexo feminino e indivíduos de raça/cor pardos. A tosse se apresentou como o sintoma mais comum que exige atenção e estimula o paciente a buscar atendimento médico. A comorbidade doenças cardíacas crônicas prevaleceu, mesmo que grande parte dos confirmados não tenha apresentado nenhuma comorbidade. (GONÇALVES *et al.*, 2020, p. 2).

Santos *et al.* (2020) realizaram:

[...] uma análise do perfil dos profissionais de saúde do Estado do Amapá acometidos pela COVID-19 entre março a maio de 2020 através de um estudo epidemiológico do tipo observacional. O local de estudo foi o estado do Amapá, situado na região Norte do Brasil. A população do estudo foi constituída por todos os profissionais de saúde do estado do Amapá que foram infectados pelo novo coronavírus no período de 23 de março a 30 de maio de 2020, com confirmação laboratorial da doença cadastradas no Sistema Gerenciador

de Ambiente Laboratorial. [...] Os resultados demonstraram que no período de março a maio de 2020 foram infectadas 9.602 pessoas, sendo 6,0% (544) trabalhadores da saúde com a COVID-19, a categoria de enfermagem foi mais acometida representada por 42% de nível médio e 16% nível superior, o sexo feminino representa 64,5% dos afetados e a faixa etária mais relevante variou de 31-45 anos com 56% dos casos. Além de 78% dos servidores serem do setor público de saúde. [...] Conclui-se que uma importante parcela de trabalhadores da área da saúde do Amapá foi acometida pela COVID-19, assim enfatiza-se a importância de garantir proteção aos servidores dentro do ambiente hospitalar e ambulatorial. (SANTOS *et al.*, 2020, p.1).

Souza *et al.* (2020) elaboraram um boletim com o:

[...] objetivo de descrever a situação epidemiológica da COVID-19 no município de Juazeiro, Bahia entre 17 de março e 22 de agosto de 2020. Até o dia 22 de agosto de 2020, o município registrou 3879 casos de COVID-19 (incidência de 1.789/100 mil habitantes) e 73 óbitos (mortalidade de 33,68/100 mil e letalidade de 1,88%). O perfil dos infectados foi caracterizado pelo predomínio do sexo feminino (55,87%), idade entre 20 e 59 anos (77,18%), 7,1% são profissionais de saúde. O perfil dos óbitos caracterizou-se pelo predomínio de idosos (média de idade de 65,4 anos) e sexo masculino (63,0%). Diabetes e doenças cardiovasculares foram as comorbidades mais prevalentes (15,07% e 24,66%, respectivamente). Na perspectiva espacial, observou-se periferização da doença no município. O contexto epidemiológico apresentado reforça a necessidade de manutenção das medidas de prevenção e controle da doença. (SOUZA *et al.*, 2020, p. 1428).

Sá *et al.* (2020), ao avaliarem o:

[...] perfil epidemiológico da COVID-19 em municípios do estado do Rio de Janeiro, visando avaliar a incidência e letalidade da cidade de Valença comparada a outras 14 cidades do estado. [...] Verificou-se que, no comparativo com outras cidades, o município de Valença/RJ possui baixos índices de infectados por COVID-19, provavelmente, devido às

medidas precoces tomadas, junto às políticas organizacionais hospitalares e ambulatoriais e educação higiênica para a população. [...] Os índices de letalidade não apresentaram padrão uniforme, o que pode ser explicado pelo perfil de atendimento hospitalar de casos de maior gravidade e à população rural. (SÁ et al., 2020, p. 111).

De acordo com Souto (2020), a Pandemia de Covid-19 é uma:

[...] enfermidade causada pelo coronavírus 2 relacionado à síndrome respiratória aguda grave (SARS-CoV-2) e é altamente contagiosa, infectando mais de 6,4 milhões de pessoas e resultando em quase 382 mil mortes de dezembro de 2019 a junho de 2020. A pandemia levou os diferentes países afetados a diversos esforços para conter a transmissão da doença que incluem quarentenas, medidas de higiene, restrições de viagem, adiamento ou cancelamento de eventos, e fechamento de instalações e fronteiras. No entanto, alguns desses esforços estão gerando impactos socioeconômicos mundiais que, aliados aos impactos diretos da COVID-19, têm colocado em crise até as maiores potências globais. (SOUTO, 2020, p. [12]).

O desenvolvimento deste estudo se deu de forma descritiva, retrospectiva e documental, a partir da informação do (ESUS VE), disponibilizado pelo Núcleo de Epidemiologia do Complexo Hospitalar do Município de Contagem – MG, no ano de 2020.

De acordo com o Boletim COVID-19 Contagem (2020), no referido ano houve em Contagem-MG 93.908 casos de Covid-19 notificados, 13.658 casos confirmados, 02 óbitos em investigação, e 520 óbitos confirmados. (BOLETIM COVID-19 CONTAGEM, 2020).

A população alvo do estudo foi constituída por pacientes confirmados e notificados de Covid-19, atendidos e domiciliados no município de Contagem-MG, compreendendo todas as faixas etárias, e tendo como critério de inclusão todos os pacientes confirmados e residentes neste município. Os dados coletados serão analisados estatisticamente sob a forma de tabela simples e gráfica, com frequência absoluta e percentual.

A utilização do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE se torna dispensável, pois serão utilizados dados secundários e públicos, documentados e disponíveis no Núcleo de Epidemiologia (ESUS VE), da Secretaria Municipal de Saúde de Contagem, referentes aos pacientes diagnosticados com Covid-19, no ano de 2020.

O atual projeto foi submetido à Plataforma Brasil, sendo analisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Fundação Hospitalar do Estado de Minas Gerais – FHEMIG – **Número do Parecer Consubi-**
ciado do CEP: 4.819.225.

O estudo foi desenvolvido de forma a analisar os seguintes parâmetros:

1. Quantidade de casos positivos de Covid-19, de janeiro a dezembro de 2020, por sexo, faixa etária e nível de escolaridade;
2. Evolução – curas e óbitos;
3. Perfil de óbitos por idade;
4. Principais fatores de risco relacionados com óbitos por Covid-19.

Os resultados apresentaram 566 óbitos no Município de Contagem, no ano de 2020, representando 28,34% dos casos confirmados. Do total de óbitos no período, 41,52% foram do sexo masculino e 58,48% do sexo feminino (Tabela 1).

Tabela 1 – Resultados apresentados de óbitos no Município de Contagem – 2020, por sexo

Casos	Quant.	M	F	I
Registrados e notificados	4.416	2302	2112	2
Casos confirmados SRAG por Covid-19	1997	1063	934	-
Óbitos confirmados por Covid-19	566 (28,34%)	235 (41,52%)	331 (58,48%)	-
Casos recuperados SRAG (incluindo Covid-19)	1431 (71,66%)	732 (51,15%)	699 (48,85%)	-

Fonte: Autoria própria

Com relação à faixa etária, os óbitos apresentaram maiores frequências nos indivíduos entre 71 e 80 anos (27,56%), seguidos de 61 a 70 anos (22,61%) e, 81 a 90 (19,79%). As faixas etárias abaixo de 60 anos e acima 90 anos apresentaram menores frequências de óbitos. (Tabela 2).

Tabela 2 - Óbitos confirmados por Covid-19, em Contagem-MG, no ano de 2020, por faixa etária

Idade	Óbitos	%	M	%	F	%
0 a 17	2	0,35	2	0,60	0	0
18 a 30	6	1,06	2	0,60	4	1,72
31 a 40	22	3,89	12	3,60	10	4,29
41 a 50	34	6,01	24	7,20	10	4,29
51 a 60	78	13,78	48	14,40	30	12,88
61 a 70	128	22,61	85	25,56	43	18,45
71 a 80	156	27,56	88	26,43	68	29,18
81 a 90	112	19,79	61	18,31	51	21,89
91 a 100	28	4,95	11	3,30	17	7,3
Total por sexo			333	58,33	235	41,67
Total Geral			566			

Fonte: Autoria própria

Tabela 01 – Refere-se aos casos registrados, notificados, confirmados, recuperados e óbitos por Covid-19, em Contagem- MG, no ano de 2020, incluindo-se 2 óbitos em investigação - I.

Tabela 2 – Refere-se aos óbitos confirmados por Covid-19, no Município de Contagem-MG, no ano de 2020, levando-se em consideração a faixa etária.

Silva Fortuna e Fortuna (2020), analisando o perfil epidemiológico dos casos de Covid-19 no município de Teixeira de Freitas-BA, perceberam que:

[...] até 29/09/2020, foram 5.126 casos confirmados de COVID-19, 4.960 pessoas recuperadas, 85 casos ativos, 33 internações e 81 óbitos. Dos 81 óbitos, a faixa etária 71-80 anos apresentou maior número de óbitos, 12 (42,86%), seguido da faixa 81-90 com seis (21,45%) óbitos. Em relação aos óbitos segundo sexo foram 15 homens (53,57%) e 13 (46,43%) mulheres. (SILVA FORTUNA; FORTUNA, 2020, p. 16278).

Os dados obtidos no estudo supracitado são semelhantes aos resultados apresentados na presente pesquisa e, parafraseando Silva Fortuna e Fortuna (2020), pode-se afirmar que, em relação aos fatores de risco, 85,51% dos óbitos apresentaram algum fator de risco, sendo que 55,79% representam o sexo masculino e 44,21% do sexo feminino (Tabela 3).

Tabela 3: Óbitos confirmados por Covid-19, em Contagem, por fator de risco ou não - 2020

Fator de Risco	Quant.	%	M	%	F	%
Sim	484	85,51	270	55,79	214	44,21
Não	82	14,49	61	74,39	21	25,61
Total por sexo	-	-	331	58,48	235	41,52
Total Geral			566			

Fonte: Autoria própria

Na tabela 4 são listados os principais fatores de risco que levaram ao óbito por Covid-19, sendo que as doenças cardiovasculares crônicas (63,60%), diabetes mellitus (36,40), e doença renal crônica (12,72%) apresentaram as maiores frequências.

Tabela 4 – Principais fatores de risco relacionados aos óbitos por Covid-19, em Contagem - 2020

Fator de Risco	Óbitos	%
Doença Cardiovascular Crônica	360	63,60
Diabetes mellitus	206	36,40
Doença Renal Crônica	72	12,72
Doença Neurológica Crônica	67	11,83
Outra Pneumopatia Crônica	64	11,30
Obesidade, IMC	63	11,13
Imunodeficiência/Imunodepressão	39	6,89
Asma	30	5,3
Doença Hepática Crônica	15	26,50
Doença Hematológica Crônica	7	12,38
Puérpera (até 45 dias do parto)	1	1,77

Fonte: Autoria própria

A tabela 3 se refere aos óbitos confirmados por Covid-19, no Município de Contagem-MG, no ano de 2020, levando-se em consideração a presença ou não de fator de risco.

Tabela 4 – Refere-se aos principais fatores de risco relacionados com os óbitos confirmados por Covid-19, no Município de Contagem-MG, no ano de 2020.

Ao analisarem, simultaneamente, o fator de risco com o sexo, perceberam-se que doenças cardiovasculares crônicas e diabetes mellitus representaram os fatores de maior frequência. (Tabela 5 e Tabela 6)

Tabela 5 – Refere-se aos principais fatores de risco presentes no sexo feminino, relacionados com os óbitos confirmados por Covid-19, no município de Contagem-MG, no ano de 2020.

Tabela 5 – Principais fatores de risco, no sexo feminino, relacionados com os óbitos confirmados por Covid-19, em Contagem-MG - 2020

Fator de Risco	Óbitos	%
Doença Cardiovascular Crônica	165	29,15
Diabetes mellitus	95	16,78
Doença Neurológica Crônica	34	6,00
Obesidade, IMC	29	5,12
Outra Pneumopatia Crônica	27	4,77
Doença Renal Crônica	23	4,06
Asma	17	3,00
Imunodeficiência/Imunodepressão	16	2,85
Doença Hepática Crônica	5	0,88
Doença Hematológica Crônica	4	0,77
Puérpera (até 45 dias do parto)	1	0,18
Síndrome de Down	0	0

Fonte: Autoria própria

Tabela 6 – Refere-se aos principais fatores de risco presentes no sexo masculino, relacionados com os óbitos confirmados por Covid-19, no Município de Contagem-MG, no ano de 2020.

Tabela 6 – Principais fatores de risco, no sexo masculino, relacionados com os óbitos confirmados por Covid-19, em Contagem-MG - 2020.

Fator de Risco	Óbitos	%
Doença Cardiovascular Crônica	195	34,45
Diabetes mellitus	111	19,61
Doença Renal Crônica	49	8,66
Outra Pneumopatia Crônica	37	6,54
Obesidade, IMC	34	6,00
Doença Neurológica Crônica	33	5,83
Imunodeficiência/Imunodepressão	23	4,06
Asma	13	2,23
Doença Hepática Crônica	10	1,77
Doença Hematológica Crônica	3	0,53
Síndrome de Down	0	0

Fonte: Autoria própria

A tabela 7 demonstra os óbitos confirmados por Covid-19, em relação ao nível de escolaridade. Perceberam-se, então, que o nível fundamental - 1º ciclo (32,51%), ensino médio (16,25%) e nível fundamental - 2º ciclo (13,43%) foram os três níveis mais representativos.

Tabela 7 – Óbitos confirmados por COVID-19 l no Município de Contagem-MG, no ano de 2020 levando-se em consideração o nível de escolaridade

Óbitos por Escolaridade	Óbitos	%	M	%	F	%
Sem escolaridade/Analfabeto	61	10,78	19	5,74	42	17,87
Fundamental (1º Ciclo - 1ª a 5ª série)	184	32,51	104	31,42	80	34,04
Fundamental (2º Ciclo - 6ª a 9ª série)	76	13,43	47	14,20	29	12,34
Médio (1º ao 3º ano)	92	16,25	65	19,64	27	11,49
Superior	25	4,42	18	5,44	7	2,99
Ignorado	128	22,61	78	23,56	50	21,27
Total	566	-	331	58,48	235	41,52

Fonte: Autoria própria

Em relação aos óbitos confirmados por raça/cor (Tabela 8), a análise dos dados mostrou que 46,11% foram da cor parda e, 36,57% da cor branca. Esses dados são importantes, em se tratando de estudos epidemiológicos.

Tabela 8 - Óbitos confirmados por Covid-19, no Município de Contagem-MG, no ano de 2020, levando-se em consideração a raça e a cor.

Óbitos por Raça/Cor	Óbitos	%	M	%	F	%
Parda	261	46,11	155	46,83	106	45,10
Branca	207	36,57	122	36,86	85	36,17
Preta	83	14,66	43	13,00	40	17,03
Amarela	0	0	0	0	0	0
Ignorado	15	2,65	11	3,31	4	1,70
Total	566	-	331	58,48	235	41,52

Fonte: Autoria própria

CONCLUSÃO

Considerando o período analisado, onde a pandemia do novo Coronavírus estava em plena expansão, medidas sanitárias foram reforçadas com mais rigidez, tais como: uso de máscara, álcool em gel e afastamento social.

Acreditam-se que novos trabalhos a respeito desse assunto devem ser realizados, principalmente, nos próximos anos, em função do processo de vacinação da população, para que se tenha um parâmetro de comparação capaz de demonstrar se essas medidas foram efetivas ou não para controlar a contaminação e a propagação do novo Coronavírus.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, B. B. de Paula et al. Progressão dos casos confirmados de COVID-19 após implantação de medidas de controle. **Rev. Bras. Ter. Intensiva**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 213-223, jun. 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-507X2020000200213&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 mar. 2021.
- AQUINO, Estela M. L. et al. Medidas de distanciamento social no controle da pandemia de COVID-19: potenciais impactos e desafios no Brasil. **Ciênc. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, supl. 1, p. 2423-2446, jun. 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232020006702423&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 mar. 2021.
- AZEVEDO FILHO et al. Perfil dos casos notificados e confirmados de COVID-19 entre abril e maio de 2020 no Distrito Federal. **REVIS. 2020**; 9(Esp.1): 646-655. Disponível em: <https://doi.org/10.36239/revisa.v9.nEsp1.p646a655>. Acesso em: 18 mar. 2021.
- CALÓ, R. S. et al. Perfil epidemiológico dos óbitos por Coronavírus (COVID-19) em Mato Grosso. **Saúde Coletiva** (Barueri), v. 10, nº 56, p. 3044-3055. Disponível em: <https://doi.org/10.36489/saudecoletiva.2020v10i56p3044-3055>. Acesso em: 15 mar. 2021.
- CLELAND, J. Como a Covid-19 abriu questões de sociomaterialidade na educação em saúde. **Adv in Health Sci Educ** 25, 479-482 (2020). Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10459-020-09968-9>. Acesso em: 15 mar. 2021.
- CONTAGEM. Prefeitura Municipal de Contagem. Secretaria Municipal de Saúde - SMS. Boletim Covid-19: Informe Epidemiológico Contagem-MG. Contagem: SMS, 2020. Disponível em: <http://www.contagem.mg.gov.br/coronavirus/boletins/>. Acesso em: 18 mar. 2021.
- GIRÃO, M. M. F. Perfil Epidemiológico dos Pacientes de SARS-COV-2 no Brasil. **Revista Multidisciplinar e Psicologia**. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/2605>. Acesso em: 5 fev. 2021.
- GONÇALVES, A. C. T. et al. Perfil epidemiológico da Covid-19 no Estado do Rio Grande do Norte: análise a partir da faixa etária dos casos positivos. *Lar / Arquivos / Vol. 9, nº 11, Ciências da Saúde. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN. Research, Society and Development*, [S. l.], v. 9, n. 11, p. Disponível em: <https://www.rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/9884>. Acesso em: 5 fev. 2021.
- LAUREANO SÁ, M. L. de L. et al. Perfil Epidemiológico da COVID-19 em Municípios do Estado do Rio de Janeiro, Brasil. **Revista Saber Digital**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 111-121, dez. 2020. Disponível em: <http://revistas.faa.edu.br/index.php/SaberDigital/article/view/904>. Acesso em: 4 fev. 2021.
- MOURA, P. H. et al. Perfil Epidemiológico da Covid-19 em Santa Catarina. **Revista Interdisciplinar de Estudos em Saúde da UNIARP**. Arquivos, v. 9 n. 1 (2020): RIES / Estudos Interdisciplinares em Saúde. Disponível em: <https://periodicos.uniarp.edu.br/index.php/ries/article/view/231>. Acesso em: 5 fev. 2021.
- NASCIMENTO et al. Aspectos Epidemiológicos da COVID-19 em Juazeiro, Bahia, 17 de março a 22 de agosto de 2020. **Revista Portal Saúde e Sociedade**, 5(2), 1418-1429. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/nuspfamed/article/view/11049Aspectos>. Acesso em: 5 fev. 2021.
- NORONHA, K. V. M. de Souza et al. Pandemia por COVID-19 no Brasil: análise da demanda e da oferta de leitos hospitalares e equipamentos de ventilação assistida segundo diferentes cenários. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 6, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/MMd3ZfwYstDqbpRxFRR53Wx/?lang=pt>. Acesso em: 19 mar. 2021.
- OLIVEIRA, A. C. de.; LUCAS, T. C.; IQUIAPAZA, R. A. O que a pandemia da Covid-19 tem nos ensinado sobre adoção de medidas de precaução?. **Texto Contexto - Enferm.**, Florianópolis, v. 29, e20200106, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-265X-TCE-2020>. Acesso em: 19 mar. 2021.
- SANTOS, J. N. G. Perfil dos Profissionais de Saúde Acometidos pela Covid19 no Estado do Amapá-Norte-Brasil. **J. Ciênc. Saúde** [internet]. 2020. **JCS HU-UFPI**. Ed. Espec. 2020; 3 (Supl.2): e-11288. Disponível em: https://doi.org/10.26694/jcs_hu-ufpi.v3i1.11288. Acesso em: 5 fev. 2021.
- SOUTO, Xênia Macedo. COVID-19: aspectos gerais e implicações globais. **Recital - Revista de Educação, Ciência e Tecnologia de Almenara/MG**, v. 2, n. 1, p. 12-36, 3 jun. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.46636/recital.v2i1.90>. Acesso em: 19 mar. 2021.

Caro leitor, você é do tipo que escolhe o livro pelo título?

DANIELA MENEZES¹

Se sua resposta foi sim, veja esse: **A Sociedade Literária e a Torta de Casca de Batata**.

Quando me deparei com esse título, não sabia muito o que esperar dessa leitura. Curiosa que sou, e apaixonada por literatura, iniciei a leitura e logo descobri que havia um filme com o mesmo título. O filme é uma adaptação da obra escrita por Mary Ann Shaffer e Annie Barrows, tia e sobrinha. A tradução para o idioma português foi feita por Léa Viveiros de Castro, e o livro foi lançado, aqui no Brasil, pela Editora Rocco.

O Livro, que é um romance epistolar, possui um enredo que nos faz sonhar com uma bela história de amor, luta, novos valores, recomenços e resistência. A história acontece em 1946, logo após a 2ª Guerra Mundial, e se desenvolve pela troca de cartas entre os personagens da trama. A obra retrata, ainda, a beleza do impacto da leitura literária na vida de homens e mulheres de várias idades. Por meio de um Clube de Leitura, os personagens encontram fôlego para resistirem à dureza das mazelas produzidas pela guerra.

Quando assisti ao filme que, como já disse, é uma adaptação da obra, já possuía conhecimentos prévios que me ajudaram a produzir

sentidos, a partir da relação que havia estabelecido com o texto. O filme é emocionante, conta com uma bela cenografia e, a despeito das diferenças próprias das adaptações de textos para a telona, consegui me emocionar e perceber toda a beleza do enredo.

Spoilers à parte, recomendo que você leitor, “Na Hora do Recreio”, leia e assista ou assista e leia: “A Sociedade Literária e a Torta de Casca de Batata”.

O filme e o livro são muito interessantes, cada qual com sua particularidade.

Bom recreio para todas (os)!



Fonte: Editora Rocco

leia



Fonte: Netflix

assista

REFERÊNCIAS

SHAFFER, Mary Ann; BARROWS, Annie: **A Sociedade Literária e a torta de casca de batata**. Tradução: Léa Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Rocco, 2008. 303 p.

A Sociedade Literária e a torta de casca de batata. Direção de Mike Newell. Roteiro de Mary Ann Shaffer; Don Roos. Califórnia

EUA: Netflix, 2018. Gêneros: filme baseado em livros, drama, romântico, histórico. (2h 04min.). Inspirado no livro homônimo de Annie Barrows e Mary Ann Shaffer, publicado em 2009, pela Editora Rocco. Disponível em: <https://www.netflix.com/br/titulo/80223371>. Acesso em: 13 abr. 2022.

¹Bacharela em Biblioteconomia pela UFMG. Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade Pitágoras e em Gestão de Bibliotecas Escolares pela Faculdade Única - Grupo Pró Minas. Bibliotecária do Programa de Biblioteca e Leitura - Contagem das Letras da Seduc. E-mail: seduc.programaleitura@edu.contagem.mg.gov.br

Em tempo de streaming, que tal uma série?

EMERSON MARSHALL¹

A série “Segunda Chamada” é formidável, ela veio ao encontro das minhas aspirações e militância na Educação de Jovens e Adultos – EJA. E aqui, quero te fazer um convite para assistir às temporadas. A série traz uma estética visual bem diferenciada, um tom cinematográfico, uma fotografia com o uso de cores quentes, douradas, o uso da dimensão do espaço e do território: como a própria escola, os viadutos, as ruas, os prédios, que são elementos proeminentes em cada capítulo.

Com um roteiro bem trabalhado, a produção brasileira reflete a modalidade da EJA, “esquecida”, na educação brasileira, com pontos de dualidade: fragilidades, dificuldades, a falta de investimento, a falta de reconhecimento e, ao mesmo tempo, um vislumbre em um cenário de possibilidades, de diversidades centradas na representação de alunos de todo o Brasil.

A série retrata, depois de anos afastada da sala de aula, a professora Lúcia (Débora Bloch) que volta a lecionar na Escola Estadual Carolina Maria de Jesus, e assume uma turma da EJA.

Essa caminhada traz desafios, durante todo o percurso, os alunos e suas trajetórias de vida, os conflitos culturais, histórias de exclusão, da negação do direito e, em sua maioria, alunos que passam por muitas dificuldades. Para conseguir fazer seu trabalho com sucesso, e ainda, ajudar os estudantes, Lúcia vai precisar contar com o auxílio dos outros professores. Mesmo com todas as dificuldades enfrentadas no ensino público, ela tenta fazer o seu melhor, para ajudar os alunos a terem acesso a uma educação, com dignidade, e enfrentar as discriminações que sofrem no dia a dia.

“Segunda Chamada” traz uma narrativa da realidade, a real condição da educação nos grandes centros

brasileiros, os problemas do sistema educacional, que resvala com a falta de investimento público, carência dos alunos, e na desmotivação do corpo docente. Outro ponto forte é a contextualização vivenciada todos os dias, por professores, nas salas de aulas de todo Brasil, seus medos, ansiedades, felicidades e entrega para com seus alunos. Uma classe reconhecida em um passado distante que, hoje, vive em evidência nas manchetes de jornais, pela perseguição física e política.

A série traz uma narrativa que funciona perfeitamente, emocionante! Que consegue equilibrar tramas cruéis e sensíveis, ao longo dos episódios.

Esta série é mais que uma obra que bebe da realidade, é uma obra de resistência, afinal, como diria a própria professora Lúcia:

“Educar não é sobre vencer. É sobre resistir”.

Venha, o que você está esperando, resista e assista. Para assistir à série completa, acesse o link: <https://globoplay.globo.com/segunda-chamada/t/DYpvss7pz5/>



Fonte: Aparato do entretenimento (2019)

REFERÊNCIAS

SEGUNDA CHAMADA. Produção de Carla Faour; Júlia Spadaccini; Jô Bilac. Rio de Janeiro: Globo Comunicação e Participações S.A, 2019. Composição: 11 episódios. Exibição TV Globo – aberta (Primeiro episódio: 8/10/2019; episódio final: 10/09/2021). TV fechada – Globo-

play. Gênero: drama. (Episódios 1;3:6 (41min.) – Episódios 2;4:5 (40 min.) – Episódios 7;10 (38 min.) – Episódios 8;9 (37 min.) – Episódio 11 (1h). Disponível em: <https://globoplay.globo.com/segunda-chamada/t/DYpvss7pz5/temporadas/2/>. Acesso em: 19 abr. 2022.

¹ Professor. Arte-educador. Fotógrafo. Graduado em Artes Visuais pela Escola de Design/UEMG. Técnico em Processamento de Dados e Informação pelo Centec/Funec. Pós-graduado em Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. É coordenador da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Contagem. E-mail: seduc.eja@edu.contagem.mg.gov.br

Centro Paulo Freire Finlândia: A pedagogia do oprimido nos países nórdicos¹

LEONARDO DRUMMOND VILAÇA²

Nesta entrevista, converso com o professor Juha Suoranta, professor de Educação de Adultos na Faculdade de Ciências Sociais da Universidade de Tampere (Finlândia). Prof. Suoranta é o fundador do Centro Paulo Freire – Finlândia, e tem trabalhado nas últimas décadas para levar o pensamento de Freire aos países nórdicos.

Suas pesquisas sobre Paulo Freire já resultaram em livros e artigos, publicados em diferentes línguas. A seguir, ele nos conta como conheceu a obra de Paulo Freire, porque decidiu aprofundar seus estudos nessa direção, e como enxerga a importância do pensamento de Freire neste momento em que o negacionismo cresce pelo mundo.

Leonardo Drummond: Você é o fundador do Centro Paulo Freire – Finlândia. Como foi a criação do Centro, e quais os projetos da instituição que você destaca como os mais relevantes?

Juha Suoranta: Fundei o Centro Paulo Freire – Finlândia (CPF), em 2007, para respeitar o legado de Freire e promover seu pensamento na Finlândia e nos países nórdicos. Não há outro centro Paulo Freire nos países nórdicos. Embora tenha visitado a Suécia, país vizinho da Finlândia, na década de 1970, Freire nunca viajou para a Finlândia. A estátua de Freire está em “Väster-torp”, um bairro perto da capital da Suécia, Estocolmo. Outra razão para estabelecer o Centro Paulo Freire – Finlândia foi que a editora finlandesa Vastapaino (‘Contrapeso’) decidiu traduzir a “Pedagogia do Oprimido”, de Freire, em 2005. Ao fundar o Centro, eu queria trazer a Finlândia para a comunidade Freire global, e possibilitar conexões como esta entrevista na Revista do Professor. Nestes tempos de investida de extrema direita, é fundamental estar entre as companheiras e companheiros

que sentem companheirismo com o pensamento de Paulo Freire. O Centro Paulo Freire – Finlândia organizou três cursos de verão sobre a pedagogia crítica, no final da década de 2000. Peter McLaren, teórico canadense da pedagogia crítica, lecionou nesses cursos de verão todos os anos. Aqueles foram anos sólidos e progressivos. Desde então, o Centro está mais parado, exceto pela minha pesquisa sobre Freire.



Professor Juha Suoranta

Fonte: Pluto, 2009

Leonardo Drummond: Quais são seus principais projetos relacionados à obra de Paulo Freire?

Juha Suoranta: Embora eu tenha ensinado as ideias de Freire, percebi que não sabia sobre suas raízes e o contexto sociopolítico de sua obra. Então, comecei a estudar Freire, do ponto de vista biográfico, e publiquei, em 2019, um livro sobre sua vida e obra, até a publicação da Pedagogia do Oprimido, no Chile. Agora, estou escrevendo a sequência da obra, seguindo seu caminho, desde o Chile até Harvard e Europa. O próximo livro destaca sua vida e obra durante os anos 70. Ainda não tenho certeza se vou cobrir seus anos 1980 e 1990. Este ano, também publiquei alguns artigos sobre Freire, para comemorar seu centenário. Esses textos estão em inglês, mas também, em português. Tive o privilégio de conhecer Ana Paula Camargo, do Instituto Ismart (São Paulo), a quem agradeço eternamente por traduzir esses textos para o português.

¹Tradução do inglês para o português: Prof. Dr. Everton Franken (CEFET-MG) e Prof.^a Dr.^a Maria Catarina Repolês (IF Sudeste MG). Revisão final do texto: Prof.^a Ma. Cássia Amorim (CEFET-MG) e Prof. Dr. Gasperim Ramalho (UFLA). (Todos são membros do Núcleo de Pesquisa em Linguagem e Tecnologia - INFORTEC/CEFET-MG)

² Mestre e Doutorando em Estudos de Linguagem pelo CEFET-MG. Líder de formação docente e inovação acadêmica no Instituto Ânima. Professor dos Centros Universitários UNA e UnIBH. E-mail: leonardodrummondvilaca@gmail.com. (Membro do Núcleo de Pesquisa em Linguagem e Tecnologia - INFORTEC/CEFET-MG)

Leonardo Drummond: Como foi seu encontro com o pensamento de Paulo Freire? Por que você se motivou a aprofundar seus estudos sobre ele?

Juha Suoranta: Lembro-me muito bem da época e do lugar. Aconteceu na livraria Illini Union em Urbana-Champaign nos EUA, em 1996. Eu era um professor visitante, de trinta anos, na Universidade de Illinois e, na seção de educação da livraria da universidade, encontrei os livros de Freire e comecei a ler. Foi nesse dia, que descobri uma tradição educacional com a qual me identificava, que me inspirou, e à qual me senti imediatamente pertencente. Eu conhecia Freire pelo nome, mas, antes disso, não tinha realmente lido seus livros. Foi um momento decisivo, uma experiência decisiva. A forte influência foi porque eu cresci em uma família da classe trabalhadora, e Freire escrevia do lado da classe trabalhadora e dos oprimidos. Ele era marxista, com consciência de classe, e me levou a outros escritores marxistas, também, ao próprio Marx. A experiência de aprendizado foi profunda, em comparação com a teoria educacional “pequeno burguesa”, que estudei na Finlândia. Não é engraçado? Tive que passar um ano nos EUA, na barriga da fera, para encontrar a tradição educacional crítica.

Leonardo Drummond: Como Paulo Freire influenciou seu ensino e pesquisa? O que mudou em sua prática profissional, desde que mergulhou no pensamento de Paulo Freire?

Juha Suoranta: Com o pensamento de Freire, comecei lenta, mas firmemente, a entender que minha posição como professor universitário deve conter uma dimensão pública também, e não posso me esconder na torre de marfim da universidade. Então, em 2009, por exemplo, ajudei um menor que buscava asilo, em risco de deportação, a ficar na Finlândia (e publiquei um relatório intitulado “Hidden in Plain Sight” (Escondido à vista, que pode ser encontrado na Internet, em pdf, em inglês). As palavras de Paulo Freire me encorajaram quando eu mais precisei delas, durante aqueles dias, semanas e meses pesados, em que escondi da polícia o jovem que buscava asilo. Em momentos difíceis, pensei nas experiências de Freire no exílio e em suas palavras de que “a busca da humanidade plena não pode ser realizada com isolamento ou individualismo, mas apenas em comunhão e solidariedade”, como ele afirma na Pedagogia do Oprimido (1987). Essas palavras me confortaram e me deram coragem para pensar que ajudar pessoas em situações difíceis é essencial, porque o mundo não é justo.

Na mesma época, percebi que, em virtude de haver muitos estudos brilhantes sobre Freire disponíveis em diferentes idiomas, mas quase nenhum em finlandês, era meu dever agir como um mensageiro de seu pensamento na Finlândia. Assim, usando a tipologia clássica do sociólogo C. Wright Mills, tenho servido como atacadista que distribui as ideias de Freire na língua finlandesa, e um varejista que ensina alunos e o público, em geral, sobre as ideias e o espírito freirianos.

Leonardo Drummond: Em que aspectos os legados teóricos e epistemológicos de Freire foram incorporados ao ensino e à pesquisa na Finlândia?

Juha Suoranta: Presumo que todos nas ciências educacionais e sociais conheçam o nome de Freire. Contudo, suas ideias não são muito conhecidas na Finlândia. Isso se deve, principalmente, à tradição relativamente forte e longa da Finlândia, de cultura e educação popular, que data do século XIX. Portanto, não é evidente que um “homem do Recife” tenha um lugar no debate educacional finlandês. No entanto, o interesse original por Freire baseava-se nos novos movimentos de ativismo social dos anos 1960 e início dos anos 1970. A atração foi fortalecida por preocupações crescentes com questões latino-americanas na Finlândia. Nas décadas de 1970 e 1980, as ideias de Freire se mantiveram, principalmente, no campo da educação liberal de adultos. A pesquisa acadêmica adequada sobre Freire não começou até o final dos anos 1990 e início dos anos 2000.

O mesmo se aplica a muitos outros países europeus. Por exemplo, a França foi um ponto cego nos estudos de Freire, até o livro Paulo Freire de Irène Pereira. Pedagogue des opprimé-e-s (2018). Quando se trata da recepção geral de Freire em todo o mundo, eu diria que os autores anglo-americanos a dominaram. Eles deram as interpretações mais influentes. Precisáramos de mais leituras freirianas de diferentes partes do mundo. Na verdade, da América Latina, mas também, da África e da Ásia. É por isso, que estou feliz em ver o estudo do brasileiro Walter Omar Kohan, “Paulo Freire mais do que nunca: uma biografia filosófica”, traduzido para o inglês em 2021.

Leonardo Drummond: A educação para o pensamento crítico é essencial para desenvolver o que Paulo Freire defende. Como podemos, como educadores, basear-nos em Freire, para superar esse momento de negação e falta de vontade política para o desenvolvimento do pensamento crítico entre os jovens espalhados pelo mundo?

⁵ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 129 p.

Juha Suoranta: Acho que é de vital importância encontrar uma força coletiva internacional contra as formas de opressão em nome do ultracapitalismo. Como acadêmicos e educadores, precisamos formar alianças e nos unir às organizações de base, sejam elas grandes ou pequenas. No ensino, precisamos nutrir a auto emancipação e a auto-organização dos alunos jovens e adultos, ou seja, as iniciativas de baixo para cima. Quem é o melhor guia, do que Paulo Freire, conhecido em todos os continentes?

Vamos pensar no presidente Jair Bolsonaro e na destruição que ele tem causado. Ele tem criticado Freire, tentando desmoralizá-lo, e promovendo políticas de exclusão. Ele engana pessoas que precisam de ídolos políticos, com sua retórica em preto e branco. Com atos de violência simbólica e estrutural, ele ridicularizou a igualdade de gênero, os direitos dos trabalhadores e das minorias étnicas, e exerceu o assédio sexual. Além disso, Bolsonaro fabricou antagonismos perigosos entre as pessoas, semeou as sementes da homofobia, do patriarcado, do racismo e da opressão dos pobres. E ele não está sozinho. Nos Estados Unidos, Donald Trump se foi, pelo menos, por enquanto. No entanto, ainda temos Victor Orban na Hungria, que pertence ao mesmo clube de populistas autoritários de direita, que são perigosos para a paz mundial e a prosperidade das pessoas comuns.



Fonte: Editora into

Leonardo Drummond: Que mensagens políticas e pedagógicas de Paulo Freire podemos considerar essenciais para o atual cenário global da sociedade e da educação?

Juha Suoranta: Gosto de lembrar aos meus alunos, dentro do espírito de Paulo Freire, que a realidade social é uma entidade “em

formação” e “o resultado da prática do ser humano na realidade”, como ele afirmou na revista Risk, em 1975. Portanto, a educação não é um reino de necessidade, mas de liberdade. Consiste em relações diferentes, uma das quais é a relação entre oprimidos e opressores. É crucial tornar visíveis as relações sociais, políticas e práticas burocráticas institucionais, que reproduzem a opressão e a impotência e ameaçam destruir todo o planeta e seus habitats. As pessoas precisam explorar formas alternativas de ser e viver em seus processos dialógicos, dentro e fora da sala de aula. Os participantes entendem o que significa ser um ator humano genuíno e um agente de fazer história nesses processos dialógicos freirianos. Suas ações se relacionam com suas experiências e necessidades, não com as elites dirigentes presentes a eles. Desse modo, as pessoas aprendem os mitos ideológicos e as mentiras descaradas que as governam e oprimem. Eles se tornam extremamente cientes de como a elite governante usa e abusa do poder, especialmente em conjunto com o poder econômico e militar, para ameaçar o desenvolvimento humano e o futuro do planeta. De acordo com Freire, as pessoas devem abolir o capitalismo, parar as forças econômicas desumanas e reverter os desenvolvimentos destrutivos. “O futuro pertence aos Povos e não aos Impérios”, como Freire colocou em sua Pedagogia da Indignação (2014).

Leonardo Drummond: Paulo Freire já é referência em vários países. Você acredita em uma perspectiva futura, em que teremos o pensamento de Paulo Freire ainda mais disseminado globalmente?

Juha Suoranta: O futuro é agora. Precisamos uns dos outros contra as forças sombrias da elite global, que arriscam o bem-estar das pessoas e do planeta. Sei que populistas de direita estão tentando destruir o legado de Freire no Brasil, e quero enviar meu apoio mais substancial a todos os camaradas e boas pessoas que acreditam na justiça social e vivem a ética freiriana em suas vidas diárias.

LINKS RELACIONADOS

Paulo Freire Center-Finland. Disponível em: <https://paulofreire-finland.wordpress.com/>

Recent articles:

Paulo Freire's Spirit Has Guided My Work. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/26706>

Is There a Nordic Freire? The Reception History of Freirian Ideas in Finland. Disponível em: <http://www.jceps.com/archives/10480>

Recent books:

C. Wright Millsin sosiologinen elämä
Paulo Freire, sorrettujen pedagogi

⁴ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

Ave, professora @ava.covid-19!!!

VICENTE AGUIMAR PARREIRAS¹

Em pleno caos, e em meio à turbulência provocada pela pandemia que nos trouxe para este momento crítico, em que “mudaremos de fase” no “game” na qual mais de 650 mil brasileiros se sucumbiram, tal como a fênix, o professor se renasceu das cinzas.

A Escola foi um dos únicos, senão o único, segmento no planeta que se moveu rapidamente em busca de uma auto-eco-organização, que servirá para a sua própria reconstituição, e para a reorganização das sociedades e da vida pós-pandemia.

Cada professor, individual e coletivamente, foi o único profissional que se reinventou para manter o sistema escolar vivo. Reorganizamo-nos dentro do caos, e seremos o segmento social mais preparado para auxiliar o sistema “vida” a se reequilibrar após

a pandemia. Nem os profissionais da saúde, indispensáveis à sobrevivência da humanidade, tiveram que se reinventar tanto quanto o professor.

Reinventamos a nossa prática pedagógica em tempo recorde, para continuarmos garantindo o direito constitucional à Educação, aos brasileiros e brasileiras.

Nossa carga de trabalho foi multiplicada na pandemia e nossas condições de trabalho que já eram precárias, deterioraram-se exponencialmente. Ninguém mais do que nós, professores e professoras de todo o Brasil, deseja o retorno presencial que só está sendo possível, agora, quando todos os trabalhadores da educação e alunos estamos vacinados.

Ave, professor!!!

A (des) organização do ensino remoto emergencial: Entre o caos e a adaptação

GASPERIM RAMALHO DE SOUZA²
JOSIMAR GONÇALVES RIBEIRO³

Apandemia do novo coronavírus (SARS-COV-2), iniciada em 2019, na cidade de Wuhan, na China, exemplifica o famoso “efeito borboleta”. De forma geral, o efeito borboleta (GLEICK, 1987) é explicado a partir da imprevisibilidade das grandes mudanças

que podem ocorrer doravante eventos simples e aparentemente desconectados. Desde 2020, o Brasil e o mundo todo têm testemunhado, especialmente na área da educação, uma grande desordem no sistema educacional. Focalizando o Brasil, em uma tentativa

¹ Doutor, Mestre, Especialista e Graduado em Letras/Linguística pelo Centro Federal e Tecnológico de Minas Gerais (CEFET-MG/BH). Professor e Coordenador do INFORTEC (Núcleo de Pesquisas em Linguagem e Tecnologia) e do Canal Youtube INFORTEC: <https://m.youtube.com/channel/UCbFcy-SQasfpxrbOpZEkdzQ/>. E-mail: vicenteparreiras@gmail.com

² Doutor em Estudos de Linguagens pelo CEFET-MG. Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG (POSLING/FALE). Licenciado em Letras-Inglês pela Universidade Federal de Lavras-UFLA. Professor. E-mail: gasperim.souza@ufla.br

³ Doutora e Mestra em Estudos de Linguagens pelo CEFET-MG. Licenciada em Letras-Português/Espanhol pelo Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais- IF Sudeste-MG - campus Rio Pomba. Professora. E-mail: josimar.ribeiro@ifsudestemg.edu.br

frenética de conter o fechamento de estabelecimentos de ensino, assistimos a uma reorganização do espaço escolar e de seus objetivos. Essa reorganização exigiu adaptações individuais e coletivas que exemplificam a “complexidade da relação ordem/desordem/organização”, uma vez que fenômenos desordenados são necessários “para a produção de fenômenos organizados” (MORIN, 2005, p. 63).

Dessa reorganização emergiu o Ensino Remoto Emergencial (ERE) e suas diversas nomenclaturas pelo país, como por exemplo, o Regime de Estudos Não- Presenciais (REANP), que apresentou inúmeros desafios, dada a multiplicidade de agentes nesse sistema (professores, alunos, recursos didáticos...) interagindo entre si. Isso, sem contar que cada agente é, por si só, um sistema adaptativo complexo (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008 *apud* PAIVA; NASCIMENTO, 2009), possuindo outros inúmeros sistemas, como crenças, emoções, currículos, que fazem com que diversas situações emergjam nesse sistema ou, no mínimo, sejam condições iniciais desse sistema (GLEICK, 1987). A realidade do ERE e sua complexidade (no sentido de apresentar múltiplos componentes)

incitou modificações nos procedimentos didático-metodológicos do professor, com o intuito de atender às determinações impostas por essa modalidade de ensino. Contudo, nem o ensino remoto nem o ensino a distância podem ser isentados da promoção de uma educação inclusiva (MANTOAN, 2003), no sentido de se explorar múltiplas linguagens que promovam a inclusão (SOUZA, 2020).

Para tanto, o ensino da língua precisa assumir uma perspectiva adaptativa e inclusiva, uma vez que abraça diversas interações coesivas (intralinguísticas), coerentes com as mudanças temporais e espaciais (LEFFA, 2016), e intersemióticas, com linguagens constituídas por hibridações, cujas combinações de diferentes signos promovem variadas semioses (PLAZA, 2003). Essas diversas articulações vistas na comunicação, com base, principalmente, nas tecnologias digitais e tão úteis ao ERE, invocam a emergência na diversificação das atividades com diferentes modalidades da linguagem (RIBEIRO, 2021). Integrar-se, portanto, torna-se um conceito chave para o professor nessa perspectiva adaptativa, inclusiva e intersemiótica.

Experiência e recursos para o ensino híbrido à luz da teoria da complexidade

EVERTON LUIZ FRANKEN⁴
RENATO PEREIRA AURÉLIO⁵

A interrupção ou reconfiguração das atividades presenciais, por conta das medidas de prevenção contra a pandemia da Covid-19, tem sido um processo laborioso para toda a comunidade escolar, especialmente para os docentes. Lidar com o ensino virtual, sem muita experiência na utilização de recursos computacionais e conhecimento de metodologias de ensino a distância, são alguns dos desafios enfrentados por esses profissionais, que têm sofrido com os efeitos mentais, sociais e emocionais dessa reorganização do ensino.

Fatores de ordem econômica, política e social também estão entre os principais aspectos debatidos nesse contexto, visto que as medidas contingenciais têm gerado inúmeras críticas no âmbito profissional e acadêmico, dadas as condições assimétricas de acesso à internet ou a dispositivos digitais, bem como à falta de espaços apropriados nas casas dos professores e alunos para o desenvolvimento das atividades escolares.

Embora esse processo de adaptação problematize uma série de dificuldades vivenciadas por toda

⁴ Doutor e mestre em Estudos de Linguagens pelo CEFET-MG. Licenciado em Letras-Português/Inglês pelo CEFET-MG/Nepomuceno. Professor. E-mail: evertonfranken@yahoo.com.br

⁵ Doutor e mestre em Estudos de Linguagens pelo CEFET-MG. Licenciado em Letras-Português pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo-IFES-Campus Montanha. Professor. E-mail: renatoaureliomg@gmail.com

a comunidade escolar, e represente, ainda, uma sobrecarga de trabalho para os docentes, por se tratar de uma dinâmica a que muitos não estavam habituados, e para a qual não têm formação específica, o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) mostra-se, ainda que de forma tímida, uma ferramenta de auxílio à formação, à busca pelo conhecimento e à promoção da educação brasileira, quando disponível ao professor e aos alunos.

Em diversas instituições públicas e privadas de ensino do país, a utilização do AVA foi uma das alternativas escolhidas para dar continuidade às atividades escolares de 2020 e para o início do ano letivo de 2021. O Cefet-MG e o IFES, integrantes da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPECT), compõem o rol de instituições em que dirigentes, professores, pais, alunos e demais funcionários da educação têm experienciado e se adequado ao Ensino Remoto Emergencial (ERE), por meio desse recurso e de outros subsídios tecnológicos.

Muitos estudos têm procurado demonstrar não apenas os desafios, mas os bons resultados da aprendizagem no AVA e no ensino híbrido. Aurélio (2020), por exemplo, descreve o projeto desenvolvido através da Plataforma Moodle no Ifes – Campus Montanha, em que investigou as potencialidades das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e da Educação a Distância (EaD), para o ensino de Língua Portuguesa em cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) presencial, com vistas ao estabelecimento de uma proposta híbrida. Nesse estudo, discute-se a implementação de uma sala virtual — elaborada sob os parâmetros do Design Pedagógico — com seus aspectos interativos e multissemióticos para as aulas de português.

Essas experiências vivenciadas por professores e alunos (sujeitos) no ambiente virtual do ERE (contexto) agregam-se a múltiplos fatores que intercorrem no ensino-aprendizagem e interferem nesse processo, o que pode ser representativo para ilustrar o conceito de auto-eco-organização (MORIN, 2007), quando há a indissociabilidade entre o sujeito e mundo, isto é, quando ambos estão em uma relação recíproca de constitucionalidade, na qual o ser humano se organiza conforme se relaciona com o ambiente em que vive, gerando, como consequência, um efeito em seu comportamento.

A interação por meio de redes sociais e ambientes virtuais de aprendizagem; a autonomia e o

protagonismo dos docentes e dos discentes; o planejamento com base nas ferramentas do AVA; o tempo de estudo e de organização das atividades; as concepções de ensino, de aprendizagem e de avaliação dos professores e dos alunos; a disponibilidade de recursos e de capacitação para os docentes; e a administração dos aspectos socioemocionais da comunidade escolar são alguns exemplos de fatores que passam pelo desequilíbrio e pela reorganização da dinâmica de ensino atual, gerada pelas demandas da pandemia.

Nesse sentido, entende-se que a adequação do professor ao ERE potencializa a integração do AVA à educação híbrida, no retorno das atividades presenciais. Seu contato imperativo com os recursos computacionais; sua percepção das dificuldades geradas por esse processo; sua reflexão sobre os erros, os acertos e as limitações de seus contextos de trabalho; sua abertura às diferentes formas de ensinar e avaliar; sua busca por recursos complementares diferentes daqueles já implementados nas aulas presenciais; e a adaptação de estratégias e práticas de sala de aula para o ambiente virtual somam-se à sua experiência e aproximam esse professor do cenário tecnológico, em cujo contexto seus alunos já nasceram.

A ressignificação da prática pedagógica ganha, nessa conjuntura, argumentos factuais, que passam a compor o variado grupo de fatores que se entrelaçam e interagem em um sistema de ensino-aprendizagem dinâmico e não linear (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008), visto que a complexidade ilustra as formas como o sujeito, o objeto de conhecimento e o contexto conectam-se de maneira interativa, de modo a estabelecer a união entre a unidade e a multiplicidade.

Dessa forma, a Educação Híbrida desponta, no contexto de educação básica brasileira, como uma alternativa de equilíbrio entre ensino presencial e o ERE, como um recurso multimodal e colaborativo, que agrega as experiências seculares do ambiente presencial e o aprendizado do ambiente virtual, propagado nas últimas décadas e, abruptamente, inserido na educação básica por conta das medidas sociais preventivas contra a Covid-19.

Já o AVA constitui-se numa proposta incipiente, mas promissora para a educação, tendo em vista o atual cenário brasileiro e seus distintos contextos. Surge, então, um caminho de reflexão e prática de uma proposta que parece vir para ficar.

REFERÊNCIAS

- AURÉLIO, R. P. **Por uma Arquitetura Pedagógica para a Educação Híbrida no Ifes**: adoção de um AVA para o ensino de Língua Portuguesa, sob a perspectiva dos Sistemas Adaptativos Complexos e da Rede Social na EPTNM. 2020. 470p. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagens) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais-CEFET-MG, Belo Horizonte, 2020.
- LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. **Complex systems and applied linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2008.
- MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.
- GLEICK, James. **Caos**: a criação de uma nova ciência. 12.ed. Tradução: Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Campus, 1987. 310 p.
- LEFFA, Vilson José. Revel na escola: ensinando a língua como um sistema adaptativo complexo. *Revel*, v.4, n. 27, 2016. Disponível em: https://leffa.pro.br/textos/trabalhos/revel_na_escola.pdf. Acesso em: 11 abr. 2022.
- MANTOAN, Maria Tereza Egler. **Inclusão Escolar**: O que é? Por que? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. 51 p. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/>
- INCLUS%Ç%O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%Ç%Ag-Mantoan-Inclus%Ç%Aç%O-Escolar.pdf. Acesso em: 11 abr. 2022.
- MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Tradução: Eliane Lisboa. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005. 120 p.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira; NASCIMENTO, Milton (orgs). **Sistemas adaptativos complexos**: linguagem e aprendizagem. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009.
- PLAZA, Julio. **Tradução intersemiótica**. São Paulo: Perspectiva. 2003. 231 p. Disponível em: <https://cursointermedialidade.files.wordpress.com/2014/08/traducao-intersemiotica-julio-plaza.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2022.
- RIBEIRO, Josimar Gonçalves. **Do clássico ao meme**: uma estratégia pedagógica alicerçada na tradução intersemiótica em prol da formação leitora. 2021. 226p. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagens) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais-CEFET-MG, Belo Horizonte, 2021.
- SOUZA, Gasperim Ramalho. **Por uma Língua Estrangeira Inclusiva**: O Letramento Crítico e a Teoria da Complexidade no Ensino de Inglês. 2020. 313p. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagens) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais-CEFET-MG, Belo Horizonte, 2020.

O fenômeno da tecnologia¹

FLÁVIO MARTINS DA SILVA²

RESUMO

As variadas ferramentas e técnicas de fazer coisas - descobertas e aprimoradas pelo ser humano ao longo de milênios - trazem uma dimensão material da tecnologia, mas os avanços do aporte digital levaram à elaboração de um logo tecnológico que contribui, também, para a percepção da tecnologia de características abstratas. Além disso, a tecnologia e suas aplicações nem sempre trazem um viés positivo ou benéfico, e isso tem trazido grandes dilemas para a sociedade. Neste texto, são analisados alguns aspectos do conceito de tecnologia, e suas aplicações e implicações no mundo cada vez mais conectado.

Palavras-chave: tecnologia; letramento digital; pandemia.

INTRODUÇÃO

Até recentemente, o uso mais avançado de algumas técnicas do conhecimento encerrava em si um quê de metafísico, sobrenatural. Porém, os avanços tecnológicos têm, fundamentalmente, a ver com o suprimimento das necessidades humanas e das observações que o ser humano fez e faz das suas relações com o meio e com outros seres. Fato inegável é que a tecnologia advém do processo, do uso da técnica, da adaptação e da experimentação, sendo que a experiência humana caminha para fora do ser humano e expande suas possibilidades de interação com o meio através do uso de mecanismos, ideias, artefatos e fenômenos tecnológicos, conforme propõe Pinto (2005).

O ser humano é um agente de modificação da sociedade e do mundo, por meio de ações promovidas pelo uso do conhecimento que elabora, reconstrói e aplica tanto ao mundo quanto às suas relações. O uso dessas técnicas e do conhecimento tecnológico, entretanto, não é sempre uma coisa positiva. O advento de novos modos de fazer coisas, e de organizar a sociedade e as demandas advindas da técnica aliada ao capital, faz

com que grande parte da humanidade seja atingida pelos problemas que deveriam ter sido solucionados pelo uso desta mesma técnica.

A TECNOLOGIA COMO FERRAMENTA DE CONTROLE E O DATAÍSMO

Quem controla os elementos tecnológicos de uma era, controla as relações e, por conseguinte, controla outras sociedades. Na Guerra Fria, por exemplo, o conhecimento tecnológico fomentou um conceito ideológico e pôde ser usado como arma de dominação política, comercial e social, numa dualidade até hoje percebida.

No campo do trabalho, podemos ilustrar o papel da tecnologia, desde a revolução industrial aos dias de hoje, e nem sempre com um olhar positivo. MacLuhan (1962) pensava que, a disseminação dos avanços tecnológicos poderia cooperar para uma sociedade mais solidária e em comunidade. Byung-Chul Han (2018) diz que estamos vivendo um conceito de individualização máxima em que, embora haja um enxame reunido virtualmente em redes sociais e outras mídias eletrônicas, as pessoas não estão unidas, mas apenas buscando, cada vez mais, uma singularização de sua individualidade, eliminando a possibilidade da construção de um “nós” coletivo e solidário.

A hibridização dos métodos de trabalho e a consequente substituição do homem pela máquina têm provocado extinção de categorias profissionais; desemprego; sucateamento das relações de trabalho; valorização exacerbada da produção em escala; dentre outros problemas; como nos indica Morozov e Bria³ (2019).

A tecnologia tem, ainda, outras nuances que podem ser percebidas como um conjunto de ideias aplicadas para gerar um impacto num determinado grupo. Assim, leis, programas de governo, movimentos

¹ Texto adaptado da dissertação “O uso do gênero textual digital meme e suas contribuições para o desenvolvimento de atividades de leitura e escrita em língua portuguesa, apresentada no Programa Profissional em Educação e Docência da Faculdade de Educação - Universidade Federal de Minas Gerais - FAE/UFMG, em 2020, na linha de pesquisa: Educação Tecnológica e Sociedade.

² Mestre em Educação e Docência (FAE/UFMG). Especialista em Educação Tecnológica (FAE/UFMG). Professor de Língua Inglesa na Rede Municipal de Contagem. Referência Técnica da Diretoria de Formação - Superintendência de Projetos Especiais da Secretaria Municipal de Educação de Contagem. E-mail: flavio.silva@edu.contagem.mg.gov.br

³ A CIDADE INTELIGENTE: tecnologias urbanas e democracia. 2019. Disponível em: https://rosalux.org.br/wp-content/uploads/2020/10/smart_city-web.pdf. Acesso em: 6 abr. 2022.

sociais e políticas públicas são também tecnologias, ou tecnologias do estado com ação pública, pois dão concretude a interesses dos atores institucionais, podendo estes ser individuais ou coletivos. Cito, aqui, as políticas públicas, como o Programa Bolsa-Família e as Ações Afirmativas, que promoveram a inclusão de camadas menos favorecidas economicamente a uma vida com mais qualidade e recursos.

Na década de 90, do século passado, cientistas do MIT⁴ concluíram que a próxima geração de computadores seria tão inteligente, que seríamos sortudos se, no futuro, eles ainda nos quisessem como utensílios ou animaizinhos domésticos. Parece ser uma previsão futurista, embora embasada na análise da evolução das inteligências artificiais, e dos caminhos que estas podem seguir. Previsões apocalípticas deste tipo surgem em face das evoluções tecnológicas provocadas pelos algoritmos já desenvolvidos, e que poderiam se tornar autônomos e não dependentes do ser humano, para sua manutenção e subsistência. Entretanto, numa rápida análise do cenário da inteligência artificial, pode-se encontrar fatos e descobertas realmente impressionantes.

Num mundo em que a internet passa a ter relevância central na vida das sociedades, os algoritmos passam a gerenciar todo tipo de informação que precisamos. O fluxo de dados, sua constante geração, e as infinitas possibilidades de uso levaram a humanidade a conceber o que Harari (2018) chama de *dataísmo*: a crença que cultua os dados e os algoritmos. Algoritmos são expressões matemáticas, oriundas do desenvolvimento do conhecimento tecnológico possibilitado pela inteligência humana. O que Harari argumenta é que, em tese, o algoritmo pode permitir que, em breve, essa caminhada do ser humano junto da tecnologia já não será necessária, visto que o algoritmo é um conceito tão evoluído tecnicamente que a presença humana será descartada.

Numa entrevista à Wired⁵, revista especializada em tecnologia, em 2018, o cientista computacional Jaron Lanier diz que Harari está, na verdade, apresentando as bases de uma religião criada por interessados em vender tecnologia. Lanier argumenta que, se por um lado, há os computadores que se humanizam, por outro, há humanos se tornando escravos dessas

máquinas. Para ele, o uso exacerbado de computadores e a entrega da autoridade aos algoritmos torna os seres humanos cognitivamente atrofiados e insensíveis às próprias emoções, tornando-se, portanto, religiosamente obedientes às máquinas.

IGUALDADE TECNOLÓGICA E EDUCAÇÃO

Embora a tecnologia tenha permitido, dentre outras coisas, construir padrões universais de higiene, e desenvolver áreas da ciência em prol da longevidade e qualidade de vida dos seres humanos, há aspectos nocivos e conflituosos surgidos a partir da forma como lidamos com esse tipo de conhecimento. O relatório do Fórum Econômico Mundial (2014) demonstra que o aparato tecnológico também fomenta uma exclusão social difundida mundialmente, pois a distribuição desse conhecimento e desses recursos não é feita de forma igualitária – ou seja, não há “equidade”. O acesso desigual aos recursos tecnológicos cria um distanciamento gigantesco entre as nações, sempre, claro, favorecendo as desenvolvidas. De acordo com o relatório supracitado, a má distribuição de recursos tecnológicos interfere até mesmo na expectativa de vida das pessoas, pois se por um lado há os que podem pagar por equipamentos de última geração e seus benefícios, por outro há pessoas que, em pleno século XXI, ainda não puderam usufruir do avanço, já datado, de tecnologias simples, como saneamento básico e tratamentos de saúde, já amplamente absorvidos pela camada mais abastada da população.

Para entender as implicações do conceito de igualdade tecnológica, e como elas perpassam as relações humanas, faz-se necessário discutir sobre a forma como os recursos tecnológicos estão distribuídos na sociedade. Igualdade tecnológica é uma escolha lexical, partícipe de um conceito maior de justiça, pois, o termo igualdade, para alguns autores, é um dos vários pilares formadores do conceito geral de justiça. Nesse sentido, o pensamento de John Rawls (2008) sobre justiça é importante para entender qual seria o impacto das tecnologias na diferenciação entre classes sociais, pois, grande parte do desenvolvimento tecnológico não alcança as pessoas de baixa renda. Em “Uma Teoria de Justiça”, Rawls apresenta a justiça como equidade e, para isso, traz dois princípios fundamentais:

⁴ Estudo conduzido por John Searle, intitulado “Can computers think?”. Disponível em: <https://danielwharris.com/teaching/101online/weeks/13/Searle.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2022.

⁵ We Need to Have an Honest Talk About Our Data. Disponível em: <https://www.wired.com/story/interview-with-jaron-lanier/>. Acesso em: 7 abr. 2022.

liberdade e igualdade. Para ele, os indivíduos têm as mesmas demandas para liberdades básicas, e as desigualdades sociais e econômicas devem ser organizadas para que possam ser vantajosas e acessíveis a todos. O conceito de justiça de Rawls é orientado pela justiça social, capaz de promover a igualdade e a justa distribuição de riqueza aos indivíduos. Logo, Rawls critica a crença utilitarista, de que o amplo bem-estar da sociedade justifica o sacrifício dos direitos de uma minoria, em prol de um bem maior. Mas, como esse conceito permeia as relações entre as pessoas, e das pessoas com os aparatos tecnológicos?

Desde o despertador, que nos acorda ao café da manhã, até o modo como cuidamos de nossa higiene pessoal, tudo é permeado pela tecnologia, e o trunfo desse movimento todo reside no fato que a tecnologia é, na maioria das vezes, invisível aos nossos olhos. Diariamente, mesclamos nossos hábitos a novos padrões comportamentais e sociais, em função das facilidades que a tecnologia traz, e estamos tão habituados às benesses tecnológicas, que ignoramos os impactos que parte desse processo tem causado no meio ambiente, e mesmo, a outras pessoas ao redor do mundo. Aproveitamos o prazer de um banho quente e com água limpa, sem nos preocuparmos com os impactos ambientais. Outra situação interessante, é analisar os usos de tecnologias de preservação de alimentos e de aumento da produção agropecuária. Se por um lado, o uso de pesticidas e agrotóxicos promovem um tempo maior de prateleira aos produtos que consumimos, por outro lado, infestam o agronegócio com produtos nocivos à saúde humana, alteram a natureza dos produtos e promovem danos ao meio ambiente. Além disso, o impacto da tecnologia do trabalho no campo traz consequências imediatas ao promover um movimento de êxodo rural, no qual milhões de pessoas perdem seus postos de trabalho e migram para os grandes centros urbanos. A migração desenfreada também contribui para o aumento da população que vive em condições precárias, os sem-teto, e os alocados em subempregos ou desempregados.

As pessoas vão perdendo suas funções num processo de trabalho, sem que tenham conhecimento e ou formação adequada para buscar novas ocupações. Assim, os dispensados que são substituídos por processos mecanizados e tecnologizados migram para

áreas de menor exigência intelectual, para áreas fora do campo de atuação, competem com os migrantes do êxodo rural por subempregos, e alimentam as estatísticas de desemprego e baixa renda. De acordo com Ludmila Costhek Abilio (2020)⁶, a tecnologia das cidades tem um alto custo social e financeiro. Um exemplo disso é a uberização do mercado de trabalho, processo que promove precarização e exploração da mão de obra de milhões de pessoas por parte de poucas empresas, sob a égide do empreendedorismo, mas que, sorrateiramente, retira direitos trabalhistas e ilude o trabalhador desempregado com o sonho de ser dono do próprio negócio.

CONCLUSÃO

O desenvolvimento tecnológico levou o mundo a sair de um estado de sociedades primitivas para alcançar parâmetros de desenvolvimento bastante avançados. Em relação à escrita, por exemplo, saímos de uma sociedade ágrafa, onde praticamente todos eram analfabetos, com participação social limitada, e alcançamos um modelo de sociedade grafocêntrica tradicional, com um número muito alto de pessoas alfabetizadas. Apesar do avanço, a taxa de analfabetismo ainda é alta mundo afora e, só no Brasil, em 2019, foi de 6,6% (IBGE, 2015)⁷ entre as pessoas com idade igual ou superior a 15 anos.

Outros avanços importantes podem ser encontrados em todas as áreas do conhecimento, mas é preciso analisar também os problemas que vieram junto a esse desenvolvimento, pois, se por um lado, a tecnologia traz desenvolvimento científico e econômico, por outro promove mudanças muito rápidas e que impactam fortemente a sociedade, sendo essas mudanças nem sempre positivas. É necessário, portanto, analisar os aspectos negativos advindos da desigualdade promovida pela tecnologia, como a exclusão digital; o superdesenvolvimento de grandes centros, em detrimento do sucateamento das periferias; a substituição do trabalho humano por máquinas; a má distribuição dos recursos tecnológicos; e mesmo, a precarização das relações de trabalho.

No período pós-pandemia será necessário refletir, portanto, sobre os impactos dos problemas de acesso tecnológico no aspecto organizacional das

⁶ CANDIDO, Marcos. Ideia de que não há opção à uberização legitima abuso, diz pesquisadora. *Ecoa UOL*. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/ultimas-noticias/2020/07/02/ideia-de-que-nao-ha-opcao-a-uberizacao-valida-exploracao-diz-pesquisadora.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso: 10 abr. 2022.

⁷ INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA-IBGE, 2020. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98887.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2022.

instituições, e, em se tratando de um fator que impacta a sociedade como um todo, é importante analisar como a educação vai lidar com esse impacto. Há, Brasil afora, diferentes cenários de disponibilidade e uso de tecnologias diversas, nos quais até mesmo os professores mais engajados tecnologicamente têm encontrado problemas. Isso, demonstra que há dificuldades estruturais que interferem na adoção de práticas digitais nas escolas. Embora, este pareça ser um cenário desanimador, não se pode generalizar na leitura deste cenário, como se a escola fosse uma terra arrasada, pois a modernização da escola e sua consequente migração para modos de trabalho mais vinculados aos aspectos relacionados ao mundo digital, podem trazer muitos benefícios para as relações de ensino e aprendizagem. Logo, é válido reconhecer que, ainda que haja contrastes importantes na comparação entre os diferentes modos de organização, distribuição de recursos, infraestrutura e financiamento da educação no Brasil, estamos caminhando para uma educação cada vez mais conectada. E, ainda que num ritmo diferente do restante da sociedade, a escola consegue absorver parte dos avanços tecnológicos, mas é preciso perceber que apenas com políticas públicas bem estruturadas será possível contribuir para melhorias

na educação. Por fim, é preciso, entretanto, perceber que embora métodos e conhecimentos tecnológicos digitais estejam sendo abordados por grande parte dos gestores e instituições, como a solução de todos os males na educação, há que se relativizar a eficácia de práticas e adoção desses recursos desta forma, pois, a tecnologia como fim, não resolve os problemas da escola. Além disso, é necessário entender, também, que “a escola não é a única agência de letramento” de uma sociedade (KLEIMAN, 1995). Assim, é preciso reconhecer que, tanto para os saberes mediados pela tecnologia digital, quanto para outros diversos saberes, o saber não institucionalizado é muito importante, e precede instituições e academias, pois a aprendizagem também se dá em espaços e dimensões que vão muito além dos muros das escolas, esta, portanto, acontece em diversos territórios e domínios.

É necessário pensar na possibilidade de a tecnologia não ser nem boa nem má, e refletir sobre o que fazemos dela. Tecnologia é conhecimento acumulado, que pode ser usado e adaptado para atender demandas diversas do ser humano, que não precisa necessariamente ceder a esta o protagonismo de suas relações, mas sim, aliar-se a esse recurso como meio de evolução, crescimento e desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

SEARLE, John. R. Can Computers Think? **From Minds, Brains, and Science**. Disponível em: <https://danielwharris.com/teaching/10ionline/weeks/13/Searle.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2022.

FÓRUM ECONÔMICO MUNDIAL. **The Global Information Technology Report 2014**. Geneva: Fórum Econômico Mundial, 2014. Disponível em: https://www3.weforum.org/docs/WEF_GlobalInformationTechnology_Report_2014.pdf. Acesso em: 6 abr. 2022.

HAN, Byung-Chul. **No enxame**: perspectivas do digital. Tradução: Lucas Machado. Petrópolis: Vozes, 2018.

HARARI, Yuval Noah. **Homo Deus**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA- IBGE. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios**: síntese de indicadores 2015. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98887.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2022.

CANDIDO, Marcos. Ideia de que não há opção à uberização legítima abuso, diz pesquisadora. **Ecoa UOL**. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/ultimas-noticias/2020/07/02/ideia-de-que-nao-ha-opcao-a-uberizacao-valida-exploracao-diz-pesquisadora.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso: 10 abr. 2022.

KLEIMAN, Â. B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LANIER, Jaron. Precisamos ter uma conversa honesta sobre nossos dados. [Entrevista cedida a] Nicholas Thompson. **Wired.com**. Publicada em: 3 de novembro de 2018. Disponível em: <https://www.wired.com/story/interview-with-jaron-lanier/>. Acesso em: 7 abr. 2022.

McLUHAN, M. **The Gutenberg Galaxy**. Canadá: University of Toronto Press, 1962.

MOROZOV, Evgeny; BRIA, Francesca. **A cidade inteligente**: tecnologias urbanas e democracia. Tradução: Humberto do Amaral. São Paulo: Ubu, 2019. 192 p.

NILLES, Jack. **Fazendo do teletrabalho uma realidade**. São Paulo: Futura, 1997.

PINTO, Álvaro V. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Fazenda Vista Alegre¹

JÚLIA CAROLINA DA CUNHA²

Caminho silenciosa pelas ruínas da casa.

O tabuamento range sob meus pés a pedir socorro.
Telhas dependuradas escorrem lágrimas pelas
paredes trincadas que insistem em resistir
ao tempo presente.

Descasco distraída um pedacinho de sua pintura
rôta e vejo tracinhas azuis de um desenhinho
singelo, carregado de delicadezas esquecidas
por mãos bailarinas.

Os quartos agora vazios enchem de
silêncio o coração.
Fantasmas.

O quarto dos santos está vazio.
A reza rezada no rosário das Marias não
chegou aos céus:

— minha santinha, que faço sem o meu chão?

— Que é das vozes, do riso, do arrastar de botas, do
chapéu de palha pendurado no cabideiro,

— do balanço da cadeira a embalar o corpo morno
de calma, do barulhinho da palha a denunciar a
fome de amor saciada debaixo da colcha de
retalhos coloridos,

— do riso contido da nega ao balançar suas ancas
no gingado matreiro ao peneirar o café?

— Que é feito do forno que fumegava de calor ao
assar biscoitos, a pamonha na palha de milho?

— Que é feito do fogão onde crianças brincavam
com fogo, assavam batata-doce, ouviam histórias de
assombração e mijavam na cama?

— Que é feito do travesseiro cheirando a macela,
a sustentar sonhos, a perfumar os cabelos
trigueiros da menina?

O silêncio é cruel.
Um cachorrinho gane baixinho.
Foi apartado de sua mãe.
O lamento dóido se cala quando acarinhado no
colo galego da moça.

Na varanda, o lugar onde ontem ficava uma
samambaia chorona, que chorava de alegria
ao acolher em suas raízes um ninho cheio de
sabiázinhas com o bico lambuzado,
a se afastar de ternura trazida pela mãe,
hoje resiste de tinoso.

Não tem mais ninho.
Nem samambaia.
A varanda está de luto, os esteios pedem clemência.
O lenho sangra a dor de quem vê a vida vivida a
escorrer chão abaixo.

A máquina automática rebobina o filme.
Não há mais o quê fotografar.

A dor é invisível,
impalpável, irreparável,
mas iridescente.
O céu azul se enfeita de algodão para
refletir a lua cheia.

Não tem mais viola
nem dedos a dedilhar sonhos.

Estou cansada.
Mas os sabiás voam distraídos pelo infinito.
Para a cidade de Contagem, “terra mãe adotiva”.

¹ Poema retirado do livro “Vida Cigana” de Júlia Carolina da Cunha. Referência: CUNHA, Júlia Carolina da. Fazenda Vista Alegre In: CUNHA, Júlia Carolina da. **Vida Cigana**. Belo Horizonte: Impressões de Minas Gráfica e Editora Ltda., 2003. p. 55 - 57.

² Historiadora, Poeta, Professora de história aposentada da Rede Municipal de Ensino de Contagem e da FUNEC

Novos Caminhos

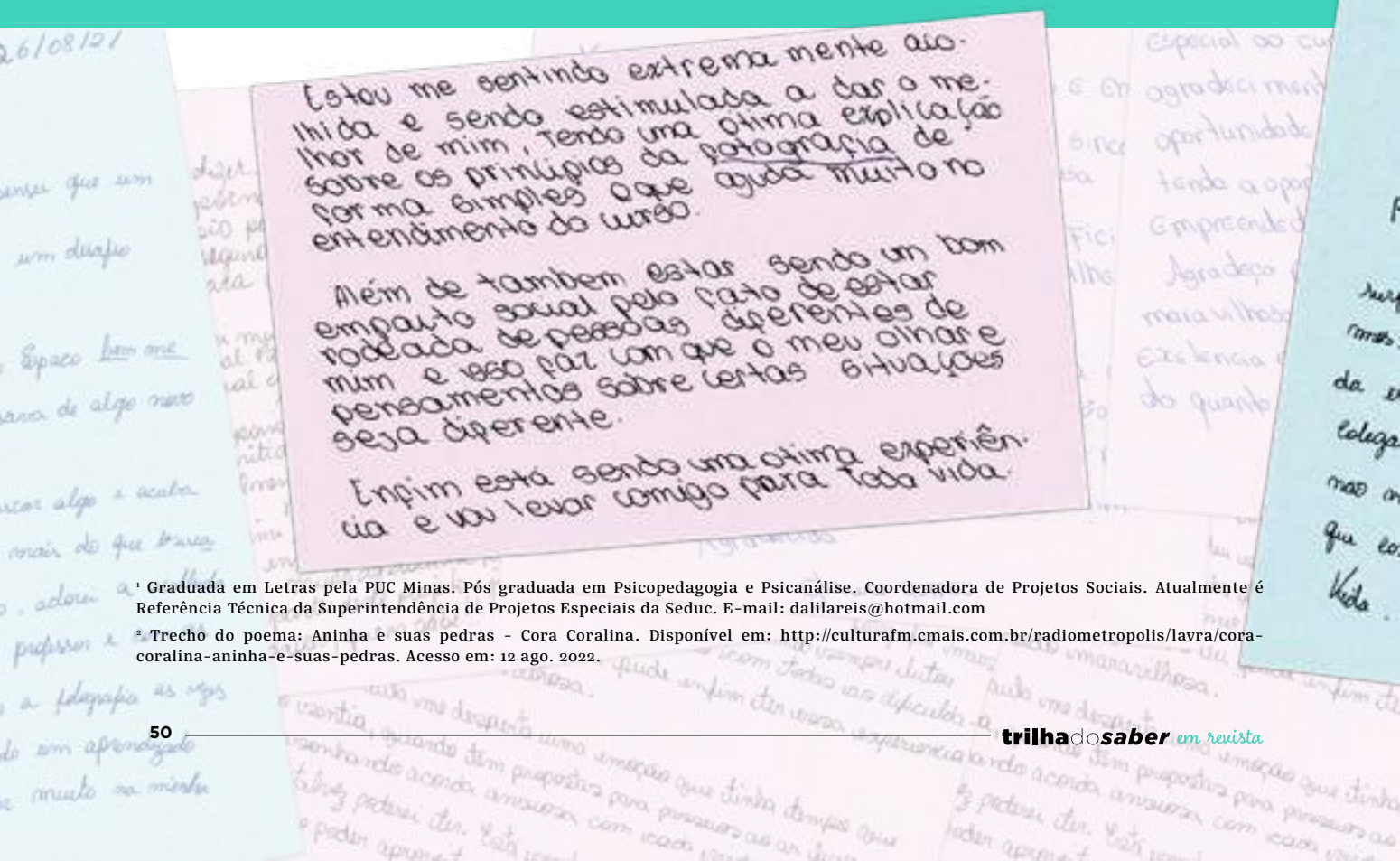
DALILA DE SOUZA REIS¹

“Não te deixes destruir...
Ajuntando novas pedras
e construindo novos poemas.
Recria tua vida, sempre, sempre.
Remove pedras e planta roseiras e faz doces. Recomeça...”²

Em 2021, a Fundação de Ensino de Contagem - FUNEC promoveu os Cursos Profissionalizantes de Curta Duração, de Fotografia e Maquiagem, voltados exclusivamente para mulheres. Esses cursos fizeram parte da Formação Inicial Continuada - FIC, do Programa “Novos Caminhos”/Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC, e foram realizados em parceria com a Secretaria Municipal de Educação - SEDUC; Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social - SMDS; e Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania - SMDHC, que encaminharam mulheres de todas as regionais da cidade, algumas com histórico de violência doméstica e violações de direitos.

Uma das propostas dos cursos FIC é o traçado de novos caminhos, novas trajetórias de vida, e promover a execução de ações afirmativas, através de uma educação significativa e transformadora nas vidas das estudantes que fazem parte do Programa, contribuindo para o desenvolvimento do trabalho remunerado, e promovendo, de fato, uma autonomia financeira, tão necessária para mulheres em situação de vulnerabilidade social.

As experiências, vivências, emoções, sonhos e trocas de aprendizado dessas mulheres foram contadas por elas em forma de relatos, alguns publicados aqui para que não nos esqueçamos que todo mundo pode ter uma nova história para contar.



¹ Graduada em Letras pela PUC Minas. Pós graduada em Psicopedagogia e Psicanálise. Coordenadora de Projetos Sociais. Atualmente é Referência Técnica da Superintendência de Projetos Especiais da Seduc. E-mail: dalilareis@hotmail.com

² Trecho do poema: Aninha e suas pedras - Cora Coralina. Disponível em: <http://culturafm.cmais.com.br/radiometropolis/lavra/cora-coralina-aninha-e-suas-pedras>. Acesso em: 12 ago. 2022.

Paloma

Quero agradecer muito esta oportunidade que me deram, sabe este mês passei por tranços e barrancos, é com ajuda da Jéni do Bem me Quero, saíi um sonho que achei que tinha acabado e desluzido, e com muito amor e carinho agradeço do coração por ter me dado esta oportunidade de Realização e sonho que achei que tinha acabado no meio do caminho. E hoje sou muito grata pelo carinho e oportunidade, dedicação e o respeito que tem nos dados e estou amando. Só gratidão
 ; ♥ mil beijos

Curso Fotografia

26/08/21

Oportunidade fantástica nunca pensei que um dia pudesse aprender a fotografar. Foi um desafio pra mim (um desafio bom).

O curso foi me oferecido pelo Espaço Lum me quero num momento que eu precisava de algo novo para motivar minha vida.

Muitas vezes a gente vai buscar algo e acaba encontrando e encontrando muito mais do que buscava.

Foi isto que aconteceu comigo, adora a acolhida dada, o convívio com o professor e com as alunas de classe. Tem que mim a fotografia as vezes ai regredir mas estar tendo um aprendizado em fotografia vai acontecer muito na minha

Dira

Va passando aqui para expressar

um pouco do sentimento que estou sentindo agora, gostava de agradecer a todos pela oportunidade de dentro aprendendo e gostando muito do curso, algo que fiz uma boa escolha, pois sempre tive vontade de trabalhar na área mais não tive oportunidade, então no curso para fornecer também uma vida melhor para meus filhos, pois a pouco tempo fiz um trabalho e agora que uso em uma boa hora - por isso me dedica o máximo e da o meu melhor para me tornar uma ótima profissional desde já agradeço a toda a equipe.

Ass: Branda Dancin Din Silva

26/08/21

Educação, cinema e biblioteca na Escola Municipal Newton Amaral Franco em Contagem - MG

ANDREIA ROSALINA SILVA¹

ANDRESSA APARECIDA DO AMARAL²

EDILENE ALVES³

SHEILA RODRIGUES DE OLIVEIRA⁴

SIDNEIA SILVA PERES⁵

A biblioteca escolar é um organismo vivo e dinâmico, local de trocas de saberes, produção intelectual, artes e debates que tem papel [fundamental] como instrumento de apoio e suporte didático no contexto [...] [social que] incorpora novas concepções e recursos para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem” (COSTA, 2013, p.15). A biblioteca escolar é também um agente mediador entre o estudante e a literatura, que nos encanta, provoca-nos, e nos faz pensar e interagir. É por meio da literatura que ganhamos asas para conhecer o mundo. O cinema também é uma forma de expressão da arte, bastante dependente da literatura para sua criação, é o parceiro ideal da biblioteca. Partindo dessa premissa, foi desenvolvido o Projeto de Cinema “Luz, Câmera & Ação”, pela Biblioteca Aécio Eduardo Simões-BAECS, da E. M. Newton Amaral Franco. Assim, o cinema, como aporte didático da promoção de diálogo e leitura crítica de mundo alcançou, a partir do acervo da biblioteca da Escola Municipal Newton Amaral Franco, uma relação intensa com a vida.

O projeto de cinema “Luz, Câmera e Ação” teve início em março de 2017, sendo realizado com os (as) estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I. Iniciou-se com a maratona “Projeto Bem Viver”, com atividades realizadas na escola, e contou com a participação de vários profissionais, os quais trouxeram temas diversos, com o objetivo de proporcionar aos

estudantes subsídios para a intervenção crítica do olhar em relação aos debates, discussões e produções de audiovisuais, que aconteceriam no decorrer do projeto.



Fonte: Acervo da Biblioteca Aécio Eduardo Simões - BAECS.

O trabalho começou com a intenção de implementar a Lei nº 13.006/14, que propõe a obrigatoriedade da exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. Lei relativamente recente, e que ainda precisa ser entendida pelos (as) educadores (as) e gestores (as) escolares, como possibilidade de

¹ Professora Universitária, doutoranda em Educação na Universidade Federal de São Carlos-SP. Mestre em Educação pela UFMG. Licenciatura em Pedagogia (FABRAS, 2021). Pesquisa nacional práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03. Faz parte da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (APN).

² Formação em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná-UNOPAR.

³ Graduada em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC Minas. Gestora Escolar.

⁴ Graduada em Biblioteconomia pela UFMG. Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Newton Paiva. Coordenadora do Projeto de Cinema Luz, Câmera & Ação. Coordenadora da Roda Literária da E. M. Newton Amaral.

⁵ Cursa especialização em Meio Ambiente e Educação Inclusiva pelo Instituto Nacional de Ensino- INE. Graduada em Pedagogia pela Fundação Ezequiel Dias - Funed/MG, com especialização em Psicopedagogia Institucional. Gestão Escolar. Professora regente do Ensino Fundamental - Ensino Lúdico.

trazer impactos diretos sobre o ensino e o aprendizado de conteúdos curriculares, claro, levando-se em consideração a realidade da sala de aula.

Com a entrada do cinema no currículo escolar, tivemos a oportunidade de extrapolar a exigência dessa Lei, ampliando de forma gradativa e planejada as possibilidades para debates, reflexão e produção audiovisual, de fato. Dentro dessa perspectiva, realizamos atividades que utilizaram curtas metragens nacionais e estrangeiros, e oficinas voltadas para análises e debates sobre temas específicos, como:

- Valores
- Inclusão
- Produção textual
- Patrimônio cultural, imaterial e histórico
- Ética
- Literatura como direito humano
- Consumo
- Meio ambiente
- Alimentação saudável e práticas esportivas
- Rodas literárias
- Resgate da ancestralidade brasileira, por meio da literatura e oralidade, gerando trocas de experiências, e resultando em elaboração de conhecimentos, técnicas e práticas para a produção audiovisual.

Os estudantes participaram de todas as atividades propostas, contudo, os processos de produção audiovisual com filmagem e animação ficaram a cargo dos estudantes do 4º e 5º anos, por estes terem mais autonomia no processo de aprendizagem. Estes estudantes iniciaram o aprendizado no processo de produção cinematográfica com o propósito de, nos anos seguintes, replicarem e mediar as atividades cinematográficas com os estudantes do 1º ciclo. Todo o processo de desenvolvimento do projeto foi coordenado pela equipe da biblioteca, que é também, a autora deste texto, e, para tanto, contou com a colaboração de toda comunidade escolar.

As atividades de pesquisa foram fundamentais para os participantes do projeto. Eles utilizaram o acervo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC 2017-2019, para realizar análises de livros de imagens. Essa ação promoveu o letramento, a interpretação e a compreensão de textos imagéticos, por meio de cores, movimentos, traços do desenho,

intencionalidade do autor, entre outros elementos. Também fizeram estudos sobre linguagens e recursos de comunicação utilizados por HQs, charges, tirinhas, imagens fotográficas, atuais e antigas, das cidades mineiras de Contagem e Belo Horizonte, os quais foram importantes para o exame de mensagens ocultas; luz; cor e foco narrativo; que são aspectos contidos no texto imagético.

Além do ponto de vista técnico, as fotos antigas possibilitaram a percepção das modificações sofridas pelo espaço urbano, no qual os estudantes estão inseridos, ampliando o leque de discussões. Ademais, o exercício de técnicas de enquadramento de imagens proporcionou recortes que permitiram observar detalhes nunca antes percebidos dentro do ambiente escolar.

O projeto fomentou um olhar mais crítico e apurado sobre as realidades da escola e de toda a comunidade escolar envolvida, e, ao longo do processo de aprendizagem pelo cinema e literatura, demandou do grupo outros investimentos teórico-práticos para a continuidade dos trabalhos. A curadoria dos filmes seguiu critérios didáticos e pedagógicos, que contemplaram as competências solicitadas nas atividades curriculares.

Os filmes tiveram como componentes, as histórias contadas pelos estudantes, histórias estas, que trazem consigo mensagens e temas que reforçam a ideia inovadora do projeto, suas ações, e, principalmente, as transformações pelas quais todos passaram, em virtude da participação neste trabalho.

Ao estudar os recursos e possibilidades que o cinema oferece, desenvolveu-se, na escola, a produção de material cênico - confecção de cenários; equipamentos técnicos; figurinos; personagens em recortes de papel; pesquisa de objetos de cena; pesquisas em projeção de luz e sombras, a partir do espaço ocupado pelo (a) estudante.

A técnica escolhida pelos (as) participantes para a produção da maioria dos curtas foi o "Stop Motion", e os curtas metragens produzidos foram:

- Dia de Chuva
- Cabrum mm
- O planeta desconhecido
- O jardim encantado
- Boneca Lulu

- Menino do morro
- Chapeuzinho Vermelho
- Flautistas de Contagem
- Menina estranha
- Comer bem te dá asas
- Se liga, salve o Planeta.

Alguns roteiros foram de ficção, e outros foram autobiográficos. Vale lembrar que os textos produzidos durante as oficinas, com a colaboração da Fabiana Rodrigues, foram selecionados pelos (as) próprios (as) estudantes, e deram origem aos roteiros dos curtas. Cada roteirista montou sua equipe de trabalho, onde as crianças realizaram atividades de animação, iluminação, sonoplastia, storyboard, filmagem e dublagem. As edições dos curtas ficaram a cargo dos colaboradores: Luiza Ferreira e Ítalo da Paz, este último é ex-aluno da referida E. M. Newton Amaral Franco.

Os curtas metragens produzidos foram exibidos em grandes festivais, tais como:

- Anima Mundi, 21^a FestCurtasBH
- 7^o e 18^o Múmia Festival
- Festival ELAS
- Bang Wards Festival
- Mostra Pierrot Lunar
- I Mostrinha de Cinema BAECS (Cine Humberto Mauro – Palácio das Artes-BH)
- Dia D Internacional da Animação – Edição Contagem; dentre outros, pelo Brasil
- I Mostra Audiovisual Escolar – MAVe de Contagem.

O projeto foi, também, finalista do “Desafio – Criativos da Escola 2019”. Nesse mesmo ano, os estudantes realizaram oficinas de animação para professores de Arte da Rede Municipal de Contagem/MG. E, no mês de maio de 2022, a filmografia dos estudantes será exibida no Museu da Imagem e do Som-MIS, no Ceará.

A equipe coordenadora desse projeto de cinema realizou, no período de 09 a 12 de maio de 2019, uma oficina de audiovisual na E. M. Joaquim Teixeira Camargos, a “convite especial” dos produtores do “Projeto Cine na Praça”. O produto final, que são os curtas metragens produzidos pelos estudantes dessa escola, foi exibido na Praça “Sô Teco”, com o tema “A praça pertence à comunidade”.

Ao longo dos anos de realização deste projeto de cinema, percebemos algumas mudanças consideráveis no comportamento e nas atitudes dos (as) estudantes, tais como: a construção da autoimagem; o empoderamento deles (as) com o reconhecimento da ancestralidade e etnia; o aumento do interesse e procura por títulos da literatura indígena e africana, demonstrando a importância do trabalho com o cinema para a efetivação da Lei nº 11.645/08, que torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino; o protagonismo na produção textual e audiovisual; a criação da Central NAF de Jornalismo na E. M. Newton Amaral Franco; a institucionalização da “Semana de debate e Enfrentamento ao Bullying” na referida escola; a conscientização dos (as) estudantes em relação à necessidade de se verem representados na literatura, na música e no audiovisual; a promoção da percepção crítica do olhar e dos sentidos; e, por fim, a conscientização da importância da escuta, de se ter e de se dar voz.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília: Presidência da República/Casa Civil, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em: 20 fev. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014. Acrescenta § 8º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a

exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. Brasília: Presidência da República/Casa Civil, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/13006.htm. Acesso em: 14 fev. 2022.

COSTA, Jéssica F. **O Papel da Biblioteca Escolar no processo de ensino-aprendizagem**. 2013. 95f. Monografia (Graduação em Biblioteconomia). Brasília: Universidade de Brasília-UnB, Faculdade de Ciência da Informação (FCI), Brasília-DF, 2013. Disponível em: https://bdi.unb.br/bitstream/10483/6092/1/2013_JessicaFernandesCosta.pdf. Acesso em: 10 fev. 2022.

Mural

Fotos do projeto “Luz, Câmera & Ação” da Escola Municipal Newton Amaral Franco, em Contagem - MG.

Acervo da Biblioteca Aécio Eduardo Simões - BAECS.



ENSINAR E APRENDER NÃO PODEM DAR-SE FORA DA PROCURA, FORA DA BONITEZA E DA ALEGRIA. É PRECISO QUE

trilha *do saber* *em revista*



BIBLIOTECA E LEITURA
**CONTAGEM
DAS LETRAS**



**CENTRO DE
MEMÓRIA DA
EDUCAÇÃO DE
CONTAGEM**

BUNITEZAS
selo literário de contagem

