

Cartografias e Educação múltiplos olhares

Organizadores

Carlos Ângelo de Meneses Sousa
Divaneide Lira Lima Paixão
Leonardo Humberto Soares
Ricardo Spindola Mariz



Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura



Universidade
Católica de Brasília

Cátedra UNESCO de Juventude,
Educação e Sociedade



editora
PATHOS



Conselho Nacional de Desenvolvimento
Científico e Tecnológico

Cartografias e educação: múltiplos olhares

Organizadores:

Carlos Ângelo de Meneses Sousa

Divaneide Lira Lima Paixão

Leonardo Humberto Soares

Ricardo Spindola Mariz

Copyright © do autor

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos do autor.

FICHA CATALOGRÁFICA

S725c Sousa, Carlos Ângelo de Meneses
 Cartografias e educação: múltiplos olhares / Carlos Ângelo de Meneses
 Sousa, Divaneide Lira Lima Paixão, Leonardo Humberto Soares, Ricardo
 Spindola Mariz (organizadores) - Brasília: Cátedra Unesco de Juventude
 Educação e Sociedade/UCB & Teresina: Editora Pathos, 2021.
 242p.
 ISBN 978-65-994244-4-1 [digital]
 978-65-994244-5-8 [impresso]
 1. Educação 2. Cartografia. 3. Educação Popular. 4. Cidadania. 5.
 Pedagogia I. Título.

CDD 370.115

Imagem da capa:

Imagem produzida por Nik Shuliahin (@tjump) e disponibilizada em unsplash.com. Este livro usa elementos de freepik.com.

Diagramação, capa e projeto gráfico:

Vinícius Alves

Revisão (ortografia, ABNT e APA):

Editora Pathos

Coleção Juventude, Educação e Sociedade

Comitê Editorial da Cátedra Unesco/UCB: Geraldo Caliman (Coordenador), Célio da Cunha, Carlos Ângelo de Meneses Sousa, Florence Marie Dravet, Luiz Síveres e Renato de Oliveira Brito.

Conselho Editorial Consultivo da Cátedra Unesco/UCB: Azucena Ochoa Cervantes (México), Bernhard Fichtner (Alemanha), Cristina Costa Lobo (Portugal) e Roberto Silva (USP)

Conselho Editorial da editora Pathos:

Argus Romero Abreu de Moraes (UFSJ); Bruna Toso Tavares (UEMG); Carlos Ângelo de Meneses Sousa (UCB); Edmilson José de Sá (UPE); Ida Lúcia Machado (UFMG); João Benvindo de Moura (UFPI); Ivanete Bernardino Soares (UFOP); Márcio Rogério de Oliveira Cano (UFLA); Max Silva da Rocha (UNEAL); Rony Peterson Gomes do Vale (UFV); Rosane Monnerat (UFF).

Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade

Universidade Católica de Brasília Campus I
QS 07, Lotel, EPCT, Águas Claras 71906-700 -
Taguatinga - DF / Fone: (61) 3356-9601
catedraucb@gmail.com

Editora Pathos

contato@editorapathos.com.br
editorapathos.com.br
Teresina - Piauí

SUMÁRIO

7 **PREFÁCIO**

13 **APRESENTAÇÃO**

JANELA 1

19 **CARTOGRAFANDO GERAÇÕES DE JOVENS EM NARRATIVAS E ANIMAÇÕES**

*Ericka Fernandes Vieira Barbosa
Andrea Cristina Versuti*

41 **A RELAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA NO CONTEXTO EDUCACIONAL INCLUSIVO: UM ESTUDO CARTOGRÁFICO**

*Divaneide Lira Lima Paixão
Douglas Carlos Nunes da Silva
Raquel Soares de Santana*

71 **EL BARRIO Y LA ESCUELA COMO TERRITORIOS DE APRENDIZAJE: UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA**

*Azucena Ochoa Cervantes
Eduardo Domínguez Herrera
Gabriela Carmona Baez*

93 **CARTOGRAFIAS DA PERCEÇÃO DOCENTE SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS JUNTO A ESTUDANTES COM AUTISMO**

*Simone Pires Ferreira
Carlos Ângelo de Meneses Sousa
Divaneide Lira Lima Paixão*

JANELA 2

117 **CARTOGRAFIA DOS ESPAÇOS DA ESCOLA**

*Candido Alberto Gomes
Adriana Lira*

**143 O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
CARTOGRAFIAS DE NOSSO TERRITÓRIO**

Reinaldo Batista Cordova

**161 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E PERCEPÇÃO DE
PROFESSORES ALFABETIZADORES SOBRE O
PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: UMA PERSPECTIVA
CARTOGRÁFICA**

Gardênia Lídia Chaves Soares

Pricila Kohls-Santos

JANELA 3

**185 A CONFIGURAÇÃO DE SERVIÇOS EDUCATIVOS
EM MUSEUS NO DISTRITO FEDERAL: PRIMEIROS
MOVIMENTOS DE UMA CARTOGRAFIA DE DADOS
FRAGMENTADOS**

Lília Rolim Abadia

Carlos Ângelo de Meneses Sousa

**217 MÚLTIPLOS FATORES DO DESEMPENHO ESCOLAR:
UMA ANÁLISE CARTOGRÁFICA DOS MICRODADOS
DO INEP SOBRE A EDUCAÇÃO NO DISTRITO
FEDERAL**

Fernando César Botaro Freneda

Edilson Ferneda

Hércules Antonio do Prado

Leonardo Humberto Soares

233 SOBRE OS AUTORES

239 ÍNDICE REMISSIVO

PREFÁCIO

Cartografias dos Territórios de Aprendizagem

Luiza Alonso

Compreensão do Projeto:

Este prefácio terá a marca e a memória de quem participou da gestação e dos primeiros momentos do projeto que depois se concretizou em uma pesquisa aprovada pelo CNPq. A pesquisa “Cartografia dos Territórios de Aprendizagem” foi uma oportunidade para o encontro de vários olhares e vozes expressarem suas práticas e anseios por uma Educação pública/gratuita e de qualidade para todos.

Pública e gratuita conforme está no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova já se tornou uma realidade. E a qualidade? Apesar do conceito não estar explicitado na pesquisa “Cartografia dos Territórios de Aprendizagem”, educação de qualidade é aquela que abre novos horizontes ao legitimar o questionamento das razões e motivos de um *status quo* que, na verdade, está em constante mutação apesar de se apresentar como perpétuo. Educação de qualidade e pública vai além da universalização do ensino; é aquela que democratiza o ensino para todos. Independente de estudar em uma escola pública ou privada a qualidade do ensino deve ser semelhante para todos.

Essa escola idealizada e gestada pelos Pioneiros da Escola Nova já existiu e o desafio não se restringe a resgatar o que havia anteriormente. Tempos e condições sociais, econômicas e políticas se transformaram ao longo de mais de setenta anos. O volume de conhecimentos e o reconhecimento de diferentes atores sociais sinalizam a necessidade de se estabelecer um contínuo diálogo com o repertório cultural dos alunos sem se restringir a conteúdos previamente estabelecidos, sem cair na armadilha da educação conteudista. É preciso resgatar uma Educação de qualidade, uma Educação que permita aos alunos e professores sonhar com outras possibilidades de vida¹, que crie condições para que aprendentes e ensinantes se preparem para problematizar e procurar entender as razões do que aparentemente aparece como certo, justo e de direito no cotidiano de todos nós. O desafio em tempos de transbordamento de informações é saber procurar e reconhecer aquelas que podem e devem ser demonstradas; é evitar

1 - essa ideia vem de John Dewey e do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, redigido por Fernando de Azevedo e diligentemente implantado por Anísio Teixeira.

os equívocos de informações escritas e visuais que são propositadamente enganadoras e estão a serviço de grupos com interesses financeiros para si; é trabalhar uma intuição do que são informações venenosas que beneficiam um número reduzido de pessoas em detrimento do prejuízo de muitos.

Aprender a pesquisar, a reconhecer o contexto dos saberes tradicionais, a saber fazer a diferença entre conhecimento científico e imposições ideológicas, a reconhecer as *fake news*, a não ser marionete de fofocas é o resultado de uma prática contínua que favorece o desenvolvimento de um pensamento científico aliado com um compromisso pela Cidadania para todos, para a construção e manutenção do Direito por uma Vida íntegra para todos.

A reflexão sobre Qualidade nos conduziu para uma síntese em que esta aparece como o resultado de um fazer individual e coletivo de uma prática na qual a problematização da realidade social resulta na recusa em aceitar explicações fatalistas, estruturais ou conjunturais. Desse modo, qualidade é componente essencial de um ensino crítico voltado para a realidade na qual o sujeito majoritariamente aprendente, conjuntamente com o Sujeito que ensina, vai elaborando sua autonomia e sua condição social de participante ativo dos destinos dos mundos em que vive. É oportunidade de imaginar e trabalhar na construção de um novo olhar que permite um novo fazer coletivo a partir do pressuposto de que qualquer tipo de exclusão não é normal, ao contrário, é uma anormalidade, porque é uma demonstração de injustiças. É, portanto, possibilidade de construir um novo padrão civilizatório, a Utopia Possível, conforme advogava Paulo Freire. O ano de 2021, apesar das mazelas estruturais de nossa sociedade, agravadas pela pandemia, também nos traz o centenário de nascimento de Paulo Freire. Assim, este livro está sendo lançado, felizmente, nesse contexto de comemoração e reafirmação dos múltiplos olhares dos processos educativos, em vista de uma autonomia educativa, não qualquer uma, mas a que potencialize a emancipação social.

Arqueologia da pesquisa:

A pesquisa “Cartografia dos Territórios de Aprendizagem” se depara com um cenário de diversidade de concepções pedagógicas existentes e com a questão da liberdade de expressão de alunos e professores na condução dos processos de aprendizagem. O emprego da palavra território permite devanear e construir, ainda que não tão coletivamente quanto se esperava, um entendimento: Territórios são espaços no qual convivem sujeitos que recebem, elaboram, doam, significam e ressignificam informações

e conhecimentos ao longo da vida. São espaços que proporcionam a não absolutização do pensamento.

Esses territórios são habitados por Sujeitos que não são malas vazias que devem ser preenchidas com infinitos conteúdos determinados por outros. Sujeitos porque carregam histórias individuais, familiares e de grupos de vizinhança, e histórias porque vivem em uma sociedade na qual a economia, a política e a cultura lhes dão uma identidade a partir de seu gênero, classe social, idade, cor da pele, entre outras características. Territórios de Aprendizagem tem, portanto, o potencial para serem oportunidades de auto e hetero conhecimento associados com o conhecimento social de diferentes espaços de pertencimento.

A origem do projeto contemplava tanto a conceituação quanto o mapeamento dos territórios de aprendizagem. Estava embutida a ideia de que um sujeito interage com vários territórios de aprendizagem e que nesses espaços existem oportunidades para aprender e ensinar. Aprender a pesquisar em fontes que trazem informações que permitem uma reelaboração de conhecimentos que podem ser demonstrados; aprender de forma dialógica em que dúvidas e questionamentos fazem parte do Ser e Estar no Mundo ou nos Mundos e não são manifestações de desrespeito ou falta de educação.

Desde o início, o projeto contou com a presença de estudantes da Graduação e de um Mestrando, bem como de administradores e professores de escolas públicas da cidade de São Raimundo Nonato, no Piauí. Depois, a pesquisa teve que se deslocar para outros territórios. Os motivos que incidiram na escolha de se realizar parte do projeto em território piauiense estão associados à existência do Parque Nacional da Serra da Capivara (PNSC), um dos mais conceituados lugares que abrigam pinturas rupestres, algumas datadas com mais de 10 mil anos.

A ideia original era de favorecer uma integração entre os conteúdos determinados por Lei com o fato de a cidade ser o principal ponto de referência para a visita ao PNSC, um espaço de trabalho científico, técnico e social que se traduz em pesquisas arqueológicas, geológicas e biológicas, além de práticas de prevenção e promoção da Saúde e de trabalhos de desenvolvimento social nas comunidades que circundam o PNSC.

Um dos temas desenvolvidos no PNSC é o conceito de “Bloco Testemunho”. Trata-se de uma prática na Arqueologia em que uma parte do terreno de escavações arqueológicas permanece intocada diante do fato de que novas técnicas de escavação e de análise científica serão desenvolvidas no futuro e poderão ser mais adequadas das que as atuais. A presença física do Bloco lembra e relembra a efemeridade dos processos técnicos e

científicos ao mesmo tempo que confirma o avanço contínuo, ainda que com algumas interrupções em períodos de autocracia.

Outro ponto que favorece a construção de uma prática consciente e comprometida com um viver bom para todos ao longo do Tempo é o trabalho realizado para revelar as pinturas rupestres, o que demanda paciência e cuidado ao se retirar as muitas camadas de sedimentos, um caminho a ser percorrido de forma respeitosa e atenta no qual convivem trabalho individual e coletivo. A compreensão *in loco* dos trabalhos científicos no PNSC favorece a reflexão sobre tempo e espaço e facilita uma aproximação consciente às muitas realidades que ali convivem. Não é raro encontrar algumas pinturas sobrepostas. O conhecimento do processo de escavação e a descrição de seus achados permite novas elaborações sobre tempo; tempo de buscas, tempo de reflexão, tempo de saber esperar o tempo necessário para outros achados. A beleza do lugar favorece a reflexão sobre ser e estar no mundo.

O PNSC tem a vantagem de ser conhecido de múltiplas maneiras: pode ser por caminhadas orientadas por guias ou de forma aleatória, de modo individual ou em grupo. Também pode ser escalando morros e tendo uma visão aérea do PNSC e seus contornos com vários municípios da região. Pode ser visitando e convivendo com as populações que moram em seu entorno. O PNSC abre possibilidades de se construir uma trilha individual que se beneficia de outras trilhas, as do passado e as do tempo presente.

Em paralelo com as atividades arqueológicas, a Fundação Museu do Homem Americano (FUMDHAM) desenvolveu, ao longo de quase uma década, o projeto de Escolas para as Comunidades no Entorno do PNSC. Quatro escolas foram construídas e ou reformadas nas quais se desenvolvia um ensino integral que considerava a identidade da Comunidade, a prática de atividades artísticas, musicais e culturais, o currículo oficial do Ensino Fundamental I e a formação de novos professores/moradores da comunidade. O objetivo era o de estabelecer escolas de tempo integral que dialogassem com os demais moradores e com a beleza do PNSC com seu passado arqueológico e sua Natureza cambiante ao longo das estações da Caatinga.

Mais que um recurso didático, o PNSC tem o potencial de promover diferentes processos de conhecimento que perpassam o indivíduo, seus grupos de pertencimento e a condição de fazer parte de uma sociedade que vai além dos limites geográficos e incide na formação de um Sujeito que se expressa enquanto cidadão respeitoso de seu passado, consciente das dificuldades atuais e comprometido com o presente e, assim, com o futuro dos jovens.

A importância da pesquisa

Uma das características da pesquisa é considerar o indivíduo enquanto um sujeito social que interage com diferentes territórios de aprendizagem ao longo de sua existência, o que leva a pensar os territórios como um espaço e uma oportunidade para capacitação e mobilização para o diálogo, para a convivência dialógica com o outro que é diferente de mim (alteridade), para o questionamento enquanto método de compreensão e aprendizagem daquilo que não conheço ou que conheço apenas algumas partes. A interatividade nos Territórios tem o potencial para contribuir com o entendimento de que, ainda que a totalidade inevitavelmente nos escape, temos que continuamente fazer um esforço para procurar saber mais e estabelecer um diálogo a partir do entendimento que as Verdades Absolutas são construções históricas e culturais, e que, portanto, passam por mudanças e transformações.

Reconhecer a existência e relevância dos atores sociais nos Territórios em um tempo e espaço sinaliza a necessidade de estudos etnográficos sobre aprendentes e ensinantes no contexto da interatividade, da dinâmica entre diretores, funcionários, professores e alunos. Infelizmente, nos dias de hoje, o Aprender e o Ensinar tem como coadjuvantes diferentes formas de repressão que resultam em sofrimento físico, mental e emocional. E que contribuem para um ambiente estressante em que cobranças oriundas de práticas neoliberais resultam em práticas de assédio moral e até de agressões físicas. É necessário considerar a possibilidade de que os Territórios sejam espaço para que participantes tanto das escolas, quanto pais e representantes da comunidade identifiquem contradições historicamente criadas nas escolas e se empenhem em encontrar e criar soluções para superar as condições que adoecem professores e “empurram” alunos para fora da escola.

Os Territórios não são apenas simbólicos, eles são locais nos quais há a prática de correlacionar os problemas locais diagnosticados por seus atores com desafios globais que influenciam tanto a formação quanto a saúde dos que neles interagem. Em tempos de neoliberalismo, em que proliferam as estratégias para diminuição de custos, a escola pública vira palco de práticas Gerencialistas, (Vicente Gaulejac) em que se estimula a competição entre todos os que estão presentes, de modo especial, entre professores, determinando metas e cargas horárias cada vez mais agressivas. Nesse contexto, problemas de saúde têm sido “normais”. Gestores, professores e alunos sobrecarregados, que cumprem longas jornadas contribuem para o desenvolvimento de transtornos mentais, como

ansiedade e depressão, além de problemas de saúde, como o aparecimento de doenças cardiovasculares, segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS) e a Organização Internacional do Trabalho (OIT). Em paralelo, o desrespeito que a figura do professor tem recebido nos últimos tempos vem contribuindo para a diminuição de seu reconhecimento social e pessoal, e aumento de seu sofrimento emocional.

Arremesso de Conclusão: múltiplos olhares sobre a educação em cenários cartográficos

Este prefácio, desta coletânea de pesquisadores que usam e recriam os desenhos cartográficos nos territórios de aprendizagem na educação, desde a escola, até os espaços virtuais e em diferentes e diversas matrizes e referenciais teóricos, dão uma amostra pulsante da vida que não se limita e não se deixa enquadrar diante da complexidade dos processos de aprendizagens e, conseqüentemente, dos desafios inerentes à pesquisa, em tão comuns e ricos territórios.

As pesquisas, carinhosamente chamadas de “Cartografias”, representam uma oportunidade de reinvenção do pensamento. Saber que o contexto histórico é cambiante não basta; é preciso buscar criar abordagens epistemológicas que contemplem a totalidade em constante mutação com a velocidade dos tempos digitais sem, no entanto, esquecer as razões de Ser Educador e Educando.

Oxalá os resultados das pesquisas aqui relatadas, bem como de seus frutos em novas investigações, inspirem a criação de espaços de conversa em que se elaborem e testem diferentes metodologias para as contínuas e aceleradas Mudanças em curso e outras tantas que virão sem o custo social, mental e emocional que aliena e exclui todos os habitantes dos Territórios de Aprendizagem, ou seja, Todos Nós.

Santos (São Paulo), junho de 2021

Luiza Alonso

APRESENTAÇÃO

Cartografias e Educação: múltiplos olhares

Ricardo Spindola Mariz
Carlos Ângelo de Meneses Sousa
Divaneide Lira Lima Paixão
Leonardo Humberto Soares

“Cartografias e Educação: múltiplos olhares” é um livro que relata uma trajetória percorrida e a ser percorrida, aprendizagens e sinais de futuros caminhos na experiência de cartografar “territórios de aprendizagem”. Os capítulos deste livro fazem parte, em sua maioria, dos frutos da pesquisa “Cartografia dos Territórios de Aprendizagem”, aprovado pelo CNPq e desenvolvida a partir da Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade da Universidade Católica de Brasília, além da preciosa participação de convidados externos de universidades do Brasil, Portugal, Espanha e México.

Cartografar territórios de aprendizagem é “re-conhecer” o processo de aprendizagem em sua inteireza, ou seja, a partir dos diversos territórios que participam desse processo. Esse reconhecimento dos territórios parte do entendimento da permanente incompletude da própria ação, pois aprender sobre a aprendizagem nos envolve como pesquisadores, educadores e educandos ao mesmo tempo. Quando pesquisamos os diversos territórios de aprendizagem também pesquisamos a nós mesmos, nossa capacidade e jeito de aprender e de apreender a realidade pesquisada.

Além da adoção da cartografia, ainda que em distintas e diversas perspectivas, a noção de “territórios de aprendizagem” é um outro ponto de partida comum entre os diversos capítulos deste livro. Ela compreende o entendimento da relação entre “espaço”, ação, intencionalidade e resultados. Um território de aprendizagem é uma síntese dessas diversas dimensões que compõem a ação educativa e certamente sua compreensão não se restringe à espacialidade presencial e geográfica, mas engloba-a e a ressignifica em múltiplas e diversas espacialidades, inclusive simbólicas e de outras dimensões.

Nesse caminho de pesquisa se anuncia a possibilidade de **uma pedagogia da territorialidade**, um caminho que parece ser fundamental para compreensão do que fazemos, dos nossos resultados e daquilo que

devemos fazer no campo da educação, em especial, num momento de muitas transformações e agitações. Compreender as cambialidades socioculturais dos diversos contextos em que se situam os atores envolvidos na aprendizagem e as mudanças que esses mesmos atores produzem ao constituir uma relação educativa é uma tarefa da cartografia dos territórios de aprendizagem.

Nesse ínterim, muitos dos estudos realizados e publicados aqui foram desenvolvidos no atual contexto de pandemia da COVID-19, o que, por si, sinaliza a necessidade de um olhar atento às múltiplas dimensões transformadoras dos fenômenos em análise; transformadoras de nós, dos outros; das necessidades e das práticas humanas em diversos territórios, sobretudo, nos territórios de aprendizagem.

Assim, a cartografia dos territórios de aprendizagem é, em última instância, uma cartografia de nós mesmos, enquanto sujeitos complexos, transpassados e constituídos por nós de “eus” sociais, mas, também, sujeitos perpassados por e com os “recursos metodológicos” e “tecnológicos” que temos em mãos, especialmente neste momento singular que a humanidade atravessa. Esses recursos possibilitam e condicionam os achados. Por isso é mister compreender que todos os relatos aqui presentes carecem do tempo. Na arte/metodologia de cartografar, o tempo é central não somente para a descoberta dos achados. O tempo é um fator de central compreensão daquilo que hoje não compreendemos bem ou percebemos com nitidez. Isso não fragiliza os achados aqui apresentados, pelo contrário, inscreve os territórios pesquisados em sua historicidade. Todo achado possui a marca, as possibilidades e limites do seu tempo.

As experiências e olhares retratados neste livro partem de “três janelas” que não foram privilegiadas como ponto de partida das pesquisas, mas que agora parecem fazer sentido na organização dos artigos. Nós encontraremos um conjunto de escritos que tomam como ponto de partida alguns autores do processo educativo: (I) **CARTOGRAFANDO GERAÇÕES DE JOVENS EM NARRATIVAS E ANIMAÇÕES**, (II) **A RELAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA NO CONTEXTO EDUCACIONAL INCLUSIVO: UM ESTUDO CARTOGRÁFICO**, (III) **EL BARRIO Y LA ESCUELA COMO TERRITORIOS DE APRENDIZAJE; UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA** e (IV) **CARTOGRAFIAS DA PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS JUNTO A ESTUDANTES COM AUTISMO**.

Uma segunda janela que se abre a partir do livro toma a escola como ponto de partida e suas relações com os outros contextos e atores: (V) **CARTOGRAFIA DOS ESPAÇOS DA ESCOLA**, (VI) **O ENSINO DE HISTÓRIA**

NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CARTOGRAFIAS DE NOSSO TERRITÓRIO e (VII) PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E PERCEPÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES SOBRE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: UMA PERSPECTIVA CARTOGRÁFICA.

Numa terceira janela, o livro nos abre a possibilidade de reflexões sobre outros contextos educativos: **(VIII) A CONFIGURAÇÃO DE SERVIÇOS EDUCATIVOS EM MUSEUS NO DISTRITO FEDERAL: PRIMEIROS MOVIMENTOS DE UMA CARTOGRAFIA DE DADOS FRAGMENTADOS** e **(IX) MÚLTIPLOS FATORES DO DESEMPENHO ESCOLAR: UMA ANÁLISE CARTOGRÁFICA DOS MICRODADOS DO INEP SOBRE A EDUCAÇÃO NO DISTRITO FEDERAL.**

As cartografias dos territórios de aprendizagem são, em certa medida, como as escavações arqueológicas. Os caminhos são determinados a partir dos achados, que também são “construções” e “reconstruções” analíticas. Em cada achado uma hipótese e uma possibilidade de próximos pontos a serem pesquisados. Em cada descoberta uma ampliação e reconstrução do que compreendemos de nós mesmos, a partir da forma e dos conteúdos que aprendemos. Tomar a aprendizagem como ponto de partida nos ajuda a compreender o que fizemos até o momento nos processos educativos e o que podemos fazer, no aqui e agora, pelo nosso futuro no campo da educação. Se aprender é uma condição importante para a nossa humanidade, compreender a aprendizagem é a possibilidade de corrigir e potencializar esse caminho de nos tornarmos mais humanos e construirmos relações sociais mais humanizadas, justas, democráticas e igualitárias não homogeneizadoras, mas atentas e respeitosas à alteridade própria das diferenças e diversidades, almejando, assim uma educação e sociedade emancipadoras. Somos o que aprendemos ser e o que aprendemos sobre as nossas aprendizagens!

Brasília, inverno de 2021, ainda na florada dos ipês!

Os organizadores

Janela 1



CARTOGRAFANDO GERAÇÕES DE JOVENS EM NARRATIVAS E ANIMAÇÕES

Ericka Fernandes Vieira Barbosa
Andrea Cristina Versuti

Introdução

Nossa análise cartográfica elaborou um mapa filosófico, de tantos outros possíveis, dos sentidos construídos para a padronização de jovens no seio das gerações que viveram nas sociedades ocidentais durante o período da expansão industrial, ocorrida na primeira metade do século XIX, até o final do século XX, por considerarmos que o processo de produção em larga escala se traduz como a raiz orientadora do pensamento atual. Entre tantos caminhos, escolhemos os construídos nos territórios da arte literária e de animação desse período, todavia, a travessia nos fez chegar ao século XXI e, diante da complexa dimensão da produção audiovisual que impacta a contemporaneidade, escolhemos compreender o processo de elaboração dos sentidos atuais de ser jovem pelo percurso de distribuição da arte industrializada em territórios digitais. Por estar em construção, descobrimos que esses caminhos ainda são parcamente explorados pelas ciências humanas, mas um pouco mais conhecidos pelas ciências sociais, razão pela qual apoiamos o pensamento nos estudos sociológicos de Karl Mannheim (1993, 1968) sobre gerações e juventude para auxiliar nosso ato filosófico, que teve como objetivo encontrar pistas da existência de inovadores sentidos de ser jovem, apesar da permanência da raiz reprodutora de perfis homogêneos.

Estimuladas pela possibilidade de outros sentidos, distanciamos-nos das narrativas ocidentais e procuramos inovação em conteúdos culturais originários do Japão, visto que suas produções têm atraído milhares de jovens fãs ocidentais, inclusive brasileiros, apreciadores de mangás, tipo de histórias em quadrinhos, e de animes, desenhos animados, os quais são acompanhados pelos personagens dessas ficções e cuja manifestação de fãs ocorre principalmente nas redes sociais digitais, veículo que aproximou jovens do mundo inteiro pelo compartilhamento de emoções e de desdobramentos criativos com o intuito de manter vivo tudo que apreciam, ao ponto de se identificarem como *otakus*, pronúncia japonesa escrita em alfabeto romanizado para a designação de fãs ardorosos.

Comprometidas com os fundamentos éticos e políticos da Filosofia da Diferença teorizada por Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995 a, b, c), iniciamos nosso trabalho cartografando o pensamento dessa concepção filosófica em respeito aos leitores ainda não familiarizados com essa abordagem científica. A esses, pedimos acolhimento à estética textual desta breve investigação, que não julgamos ser melhor ou pior que o tradicional texto acadêmico, apenas diferente.

O pensamento cartográfico

O pensamento enraizado em concepções científicas da verdade absoluta opera pela racionalização da exatidão matemática que, em linhas gerais, defende a multiplicação dos iguais para a constituição do coletivo e a subtração dos diferentes, comprovados por seus métodos como falsos, incorretos e nocivos ao coletivo sadio. Por sua vez, o pensamento cartográfico opera na lógica da equação inusitada do devir, sendo inexato por natureza e tendo os afetos como o elemento primitivo da formulação do pensamento (DELEUZE; GUATTARI, 1995a; ROLNIK, 2014). Essa primeira premissa distancia a cartografia das filosofias de origem descartiana e positivista, ainda que delas não se separe, posto que se estabelece no mesmo mundo em que essas surgiram. Diante disso, consideramos importante revelar a lógica que sustenta as relações entre força, movimentos, densidades e tempo no território do devir, que se organiza pela operação da multiplicidade, a qual “não tem nem sujeito nem objeto, mas somente determinações, grandezas, dimensões que não podem crescer sem que mude de natureza” (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p. 15), e cuja potência altera ininterruptamente o pensamento, mesmo que esse funcione em movimento letárgico, ritmo preferido para o processo de acomodação e de consolidação do absoluto.

Coerente com sua ciência, a cartografia tem como base o pensamento e se identifica como diferente porque constrói conceitos epistemológicos estranhos às filosofias que inspiram a criação de regras para a perpetuação de ideias homogeneadoras de poder, todavia, em qualquer situação, o pensamento existe porque os sentidos se incomodaram. Assim, todo pensamento se cria por, no mínimo, uma sensação desconhecida que estremece os sentidos e causa desacomodação, sacudindo e atravessando o que está acomodado nos territórios da vida, metáfora a qual Deleuze e Guattari (1995a) incorporaram desterritorialização, para as ocorrências da vida em experiências diferentes, e reterritorialização, para os processos de resignificação dos conhecimentos adquiridos durante a desterritorialização de conexões, sensações, experimentações, reflexões e

subjetividades, ou seja, para o processo de criação e de experimentação do conhecimento, visto que a existência humana se mantém porque a história mostra que por entre as brechas de regras e estatutos sempre existiram linhas de fuga, que se produziram por agenciamentos, por conexões que lhes conferiram força e direitos de existir também.

Por surgir no mesmo mundo que estabeleceu as filosofias criticadas, a Filosofia da Diferença reconhece a existência da lógica dominante do entrelaçamento da vida, admitindo que o pensamento é dependente do território social, cultural e político do indivíduo pensante e que o nível da força de desacomodação dependerá da potência de encontros. Porém, se os encontros são indispensáveis para qualquer tipo de pensamento, o pesquisador cartográfico se interessa pelos agenciamentos, ou seja, pelos elementos que conectam, pois eles são o devir da desacomodação e ocorrem entre linhas que se entrelaçam no percurso da vida e dão o tom da multiplicidade dos encontros: as fortes linhas que fincam o pensamento em territórios regrados para a produção e manutenção de modelos que só se diferem por poucas variações são as linhas molares, duras como pedra de moinho, mas o cartógrafo investiga mapas de vidas em busca de linhas moleculares, que possuem força para desestabilizar as linhas molares, e de linhas de resistências ou de fuga, que se afastam da linha molar para a criação do inusitado.

Os dois teóricos buscaram na natureza funções de espécies botânicas que se aproximassem das linhas molar, molecular e de fuga, cujas terminologias são aplicadas pelo cartógrafo que adota essa filosofia - raiz, radícula e rizoma. A característica da raiz está na sua linha dura, molar, que molda e sulca o território; a singularidade da radícula está na possibilidade do surgimento de linhas moleculares, flexíveis, capazes de se expandir para outros territórios, enquanto o rizoma é a expressão da multiplicidade. Como toda espécie de vida, brota de algo e não está à parte do mundo, entretanto, possui potência que o permite se expandir e garantir seu espaço sem se extinguir tão facilmente e obtém sua força pela junção de ramificações que, quando separadas, não são partes de algo, mas um todo autônomo que prima fugir da linha molar em busca de vida própria, o que não significa afirmar que as linhas duras sejam nocivas ou benéficas, pois, para isto, há que se pautar por julgamentos de valor inconstantes e frágeis, dependentes de todo tipo de pensamento. Mesmo a Filosofia da Diferença, como toda pesquisa científica, possui linhas molares que orientam os processos de investigação.

Como ciência engajada com o respeito dos direitos de todos pela revelação de práticas reprodutoras de homogeneidades, a Filosofia da

Diferença possui posicionamento rigoroso de pesquisa, em que a ética, a política e a estética são as raízes dos processos de investigação cartográfica dos mapas da vida: a ética agencia as incomodações do pesquisador surgidas nos encontros com os diferentes, de modo que ele fortaleça sua postura política pela “luta contra as forças em nós que obstruem as nascentes do devir: forças reativas, forças reacionárias” (ROLNIK, 2014, p. 2), acomodadas em nosso território do pensamento pelos atravessamentos sociais, culturais e políticos que acometem a todos. Quanto ao engajamento estético da investigação cartográfica, este se situa justamente porque a defesa da diferença pressupõe a instituição do novo, a criação de elementos inusitados às homogeneidades constituídas nos territórios da vida.

Diante desse desvelamento do pensamento cartográfico, temos que multiplicidade é diferente de multiplicação porque esta é a composição e a variação dos mesmos, enquanto aquela é a conjunção de diferentes potências surgidas por encontros, momentos possibilitados por agenciamentos produzidos durante sentimentos, experiências ou reflexões que incomodam e desacomodam por um breve instante ou por toda a vida. O agenciamento entre os diferentes, dependendo do seu nível de estratificação enraizante, pode ser criativo ou permanecer na condição de cópia. Territórios comuns tendem a criar cópias, enquanto a multiplicidade surge em processos de desterritorialização, que acontece pelas rizomáticas linhas de fuga.

Para quem adota a investigação cartográfica, ideias e práticas conservadoras ou inovadoras traçam o mapa da vida, cuja metáfora contribui para a compreensão das linhas da herança cultural que entrelaçam as distintas gerações tratadas neste texto. Entretanto, ainda que o pesquisador cartográfico respeite e fique atento à geografia do território, ao tempo, ao porquê e ao como ele surgiu, além sua análise especialmente na efervescência das vidas nele existentes, que, neste trabalho, traduz-se nas conexões, sensações, experimentações, reflexões e subjetividades presentes no processo das produções dos sentidos de ser jovem em diferentes gerações e em diferentes modos de percepção do tempo, tendo o apoio sociológico de Karl Mannheim (1993, 1968) nesta incursão.

Cartografando gerações

O fluxo da vida constrói gerações, coletivo aplicado para grupos sociais que vivem ou viveram em um mesmo tempo, independentemente da idade, de afetos, de encontros e de rupturas, se bem que o reconhecimento de distintas gerações somente é possível pela ação de rupturas, mesmo que

estas demorem a acontecer, por isso as gerações se balançam no tempo pelo vaivém do antes e do agora, evocando ascendências e construindo descendências. Além disso, a consciência do tempo é produzida especialmente no campo dos sentidos, de como determinada geração se apropriou do que estava disponível e o recriou, de como percebeu o mundo e agiu sobre ele: “cada nova geração constrói novas estruturas de sentido e integra com novos significados os códigos pré-existentes.” (MARGULIS, 2001, p. 47. Tradução nossa)

Tempo e gerações, portanto, existem por indissociabilidade e mudam conforme os sentidos da vida. Para Karl Mannheim (1993), esses sentidos possuem graus de intensidades e podem permanecer no âmbito da probabilidade, posto que afetos e rupturas dependem de encontros. Com isso, a posição geracional de cada um no tempo social se condiciona a potências vitais, quando se nasce em um mesmo círculo familiar, e a potências circundantes e caminhantes, dependentes de onde se vive, de como se vive e do que se faz no mundo, requisitos que facilitarão experiências e restringirão possibilidades. Para todos que estão agindo e vivendo em um mesmo tempo histórico, independentemente da posição geracional, há situações e condições universais que instituem uma conexão geracional. Quando os encontros ocorrem, seja para o melhor ou pior que a vida tem a oferecer, quando um se entrelaça a outro e outro a muitos, com uma ou mais carga de intenções comuns, Mannheim conceituou que ocorreu uma unidade geracional, logo, posição geracional, conexão geracional e unidade geracional são movimentos interdependentes e a alteração em um único elo acarreta caminhos diferentes e inesperados.

Weller e Bassalo (2020, p. 395) indicam que distintas unidades geracionais convivem em uma mesma conexão geracional e consomem os mesmos produtos, todavia, agem diferentemente sobre esses porque são as intensidades dos agenciamentos, a potência dos afetos, que os aproximarão ou os isolarão: “No entanto, mais do que o conteúdo em si, o que conecta esses indivíduos são as forças empreendidas na configuração e direcionamento desses conteúdos.”

As forças que unem ou que contrapõem diferentes modos de pensar e de agir em distintas gerações são relevantes para a compreensão do processo de colonização de qualquer pensamento. Se o pensamento das gerações do século XIX foi colonizado a partir de agenciamentos produzidos por veículos de convicção em larga escala, como jornais, para narrativas não ficcionais, e a literatura, para narrativas de ficção, o século XX criou novos veículos com motores mais potentes de propagação e conjugou artisticamente fatos e ficção em um único veículo, como o rádio, o cinema e a televisão. O século

XXI inovou e causou desacomodação em larga escala, revolucionando os modos de funcionamento dos antigos veículos, no qual o agenciador passou a ser o combustível e não mais os veículos – a conectividade em rede digital. Sem ela, os tradicionais veículos não vão muito longe e, inclusive, o poder de convicção de outrora está em disputa com o poder dos influenciadores digitais, descendentes dos antigos trovadores e saltimbancos, nômades que viviam entre as brechas sociais trazendo, criando e levando informações pela história oral, com força para dizer o que quisessem, pois a potência estava em como eles contavam suas histórias – artistas medievais e seus descendentes em busca de seguidores: o que vale é a performance.

Diante disto, o que nos interessa com a reflexão sobre o processo de consolidação do pensamento é encontrar raízes que se perpetuam por diferentes tempos e, especialmente, encontrar rizomas que fogem dessas unidades para criar novas gerações, a fim de atravessarmos o caminho da construção do pensamento geracional com ferramentas que nos auxiliarão a percorrer a trilha que nos levará à essência do pensamento de distintas gerações para as construções simbólicas do ser jovem.

Os jovens em narrativas seculares

A manifestação política, artística, filosófica e cultural de algumas unidades geracionais consegue se sobressair das demais e deixar marcas na história do seu tempo a ponto de ser responsável por conceder um espírito a essa história, que Mannheim (1993) o nominou de espírito do tempo, a essência de uma geração, criado pela enteléquia social em um determinado período da história humana, seja em escala global ou em menor proporção. Porém, a concessão desse espírito comumente só é dada por gerações posteriores, pois, como tal, não possui corpo, apenas energia. E ainda, por serem abertas ao novo, são as inusitadas experiências dos jovens que confrontarão o espírito do tempo da geração em que nasceram, ao ponto de desacomodar sua história de origem e criar um novo espírito, responsável pelo surgimento de mais uma geração, que estará sempre conectada à geração antecessora pelas linhas da tradição, a qual podemos chamá-la de herança cultural. Karl Mannheim (1968, p. 74) também ponderou que “a juventude não é progressista nem conservadora por índole, porém é uma potencialidade pronta para qualquer nova oportunidade”, e que sua força propulsora na dinâmica das gerações está no fato de os jovens se inserirem em um contexto social pré-estabelecido pelos adultos, possibilitando-os um olhar externo, aspecto favorável ao não condicionamento imediato daquilo que se encontra instituído (ibidem, p. 75): “O que para ele [o jovem] é uma

novidade desafiadora, para o adulto é algo a que já está habituado e aceita com naturalidade. Por isso, esta penetração vinda de fora torna a juventude especialmente apta a solidarizar-se com movimentos sociais dinâmicos.”

Ponderamos que a construção social de sentidos do que é ser jovem é diversificada, visto se firmar por linhas molares e linhas flexíveis das tradições culturais, sendo possível percebê-la na trajetória europeia de conceitos construídos para a juventude, principalmente no período de ascensão da revolução industrial na segunda metade do século XIX até a primeira metade do século XX, época de contundentes incomodações e desconfortos geracionais, na qual se fortaleceu a concepção de que a juventude era dotada de uma moratória social concedida pelos adultos (MARGULIS, 2001), que davam ao jovem homem o direito de permanecer solteiro e sem os compromissos que teria de assumir e de cumprir tão logo lhe cobrassem o tempo da responsabilidade. Enquanto isso, a moratória social das moças se restringia ao direito de esperar sua entrada na vida adulta, com porta de entrada sem saída que se abriria com o casamento. Nessa concepção, a moratória para as moças, na verdade, encontrava-se no nível da proibição de ser jovem, pois a essas não cabia os direitos sociais que identificavam a juventude. Nessa gradação assimétrica de direitos, a moratória social atingia fortuitamente algum jovem rapaz da classe operária, pois a esse também era desejável que entrasse logo na vida adulta pelo portão da fábrica, pela porteira do campo ou pela trilha da mata.

Se considerarmos a raiz que conectou as gerações desse período, mesmo que superficialmente, a concessão da moratória social foi sustentada pelo recente modelo de economia capitalista das nações europeias, que exigia mão de obra qualificada para novos postos de comando e, para tanto, criava novos conhecimentos acadêmicos, prolongando o tempo de vivência escolar, espaço não compatível para o adulto, para a moça casadoura e para o jovem trabalhador.

Neste aspecto, percebemos o que Deleuze e Guattari (1995b,c) trataram por máquinas abstratas produtoras de rostidades, conceito filosófico de reflexão sobre o processo de criação coletiva de cópias humanas que sustenta nossa cartografia e, portanto, é recorrente em nosso raciocínio: para cada tipo de produto, um rosto, um perfil apropriado, do qual seu funcionamento depende reciprocamente do plano muro branco-buraco negro, em cuja base lisa e refletora tudo se pode moldar e acomodar. O muro branco é o lugar da expressão de todo tipo de significado, é o rosto que mostra, enquanto seu oposto necessário e interdependente; o buraco negro, é o lugar do processamento oculto, silencioso e acorporal onde se inscrevem sensações, ideias e comportamentos que influenciarão

a expressão das significâncias. Diante da importância desse conceito, criamos a metáfora da industrialização de protótipos de rostidade juvenil especialmente para este texto, a fim de destacar três moldes básicos de jovens ferramentas sociais, que se diferenciam entre si pelos minerais utilizados e pela destinação e conveniência de uso:

Molde para cópias de jovens homens com destinação à manutenção do poder – modelo gestão e sucesso: usar fôrma cunhada em ouro e prata, de modo que esses minerais se misturem ao produto ainda em fase de processamento. Dependendo da ordem de grandeza pretendida, pode-se agregar ao molde diamantes e outros adereços luminescentes;

Molde para cópias de jovens homens com destinação à manutenção do poder – modelo operacional: usar fôrma cunhada em ferro, de modo que esse mineral impeça o produto de absorver elementos estranhos ao processamento desejado. Recomenda-se a não utilização de adereços luminescentes, posto que a flexibilidade de alguns minerais brilhantes poderá causar desvios e, portanto, má qualidade ao produto;

Molde para cópias de jovens não homens com destinação à manutenção do poder – modelo passivo: usar fôrma cunhada em barro, de modo a propagar que o conteúdo é frágil e adequado apenas para procedimentos que exigem menos complexidade. Uso incondicional em ambientes domésticos e sem prazo de validade definido. Perigo: o uso desse produto para fins intelectuais e criativos comprovadamente causa instabilidade no fluxo social desejado, podendo, inclusive, causar danos irreparáveis.

A partir da segunda metade do século XIX, os estudos sobre sociedade se concentraram em compreender o perfil da juventude masculina burguesa e da operária, tendo a categoria de classe social marcado as ciências e também a literatura ficcional, influenciando escritores de diferentes escolas literárias, que enalteceram a moratória social de jovens burgueses em criações de protagonistas boêmios, artistas, inconformados com a mesmice e por vezes dotados de sensibilidade e benevolência para com os menos favorecidos economicamente, enquanto os personagens adultos de suas famílias passavam toda a história tentando frear os impulsos magnânimos de seus descendentes. Para ficarmos apenas no Brasil, que dividiu sua literatura nos moldes do movimento literário europeu, temos obras clássicas que exploraram essa ficção em um ou mais aspecto comportamental, contribuindo para o senso comum da juventude burguesa e mesmo reforçando certo ideal de modelo de ser jovem, pois, caso algum rapaz conseguisse viver conforme esses personagens, a sociedade o reconheceria como abastado e benévolo.

Machado de Assis, Memórias póstumas de Brás Cubas (1880)

Sinopse disponível em: Memórias Póstumas de Brás Cubas | Resumos de livros | Literatura | Educação (globo.com)

Depois de retornar de uma temporada de estudos na Europa, vive uma existência de moço rico, despreocupado e fútil. Conhece a filha de D. Eusébia, Eugênia, e a despreza por ser manca. Envolve-se com Virgília, uma namorada da juventude, agora casada com o político Lobo Neves. O adultério dura muitos anos e se desfaz de maneira fria. Brás ainda se aproxima de Nhã Loló, parenta de seu cunhado Cotrim, mas a morte da moça interrompe o projeto de casamento.

Oswald de Andrade, Memórias sentimentais de João Miramar (1924)

Sinopse disponível em: Memórias Sentimentais de João Miramar | Resumos de livros | Literatura | Educação (globo.com)

João Miramar pertence a uma rica família burguesa. Sua infância é marcada pela morte do pai. Miramar estuda em bons colégios de São Paulo e, depois de se formar, parte para uma longa viagem de conhecimento e amadurecimento, passando por Tenerife, França, Alemanha, Itália, Suíça e Inglaterra. Neste último país recebe um dinheiro extra, enviado pela família, que solicita seu rápido retorno ao Brasil. O jovem deve voltar ao país para assumir suas responsabilidades de herdeiro e de homem adulto.

Mário de Andrade, Macunaíma, o herói sem nenhum caráter (1928, p. 2; 25-26)

Nem bem Jiguê percebeu o milagre, se atirou na marca do pezão do Sumé. Porém a água já estava muito suja da negrura do herói e por mais que Jiguê esfregasse feito maluco atirando água pra todos os lados só conseguiu ficar da cor do bronze novo. Macunaíma teve dó e consolou:

— Olhe, mano Jiguê, branco você ficou não, porém pretume foi-se e antes fanhoso que sem nariz.

Jorge Amado, Capitães da areia (1937)

Sinopse disponível em: Capitães da Areia - resumo e análise da obra de Jorge Amado - O Geekie

[...] momento importante se dá em uma ação na qual Pedro Bala e Dora são capturados e presos. Ele é encaminhado a um reformatório, onde é submetido à violência física e psicológica, e ela é levada a um orfanato. Após Bala conseguir fugir, junta-se novamente ao bando e organiza o resgate de Dora. O plano funciona, mas a menina já estava muito doente. Ela morre, vítima de uma intensa febre.

A partir desses preciosos fragmentos literários, refletimos sobre o quanto os agenciamentos entre a criação artística e o social promovem justamente a atração do público pela ficção, que traz sempre algum elemento

da realidade da vida em seus roteiros. Mesmo que a história se desenvolva com personagens e cenários imaginários, a arte imita a vida desde a geração de Aristóteles e, nos trechos dos consagrados escritores presentes neste trabalho, percebemos a herança cultural da marca econômica como a raiz que estabelece a relação entre a geração literária de XIX e a que escreveu agenciada pelas potências da vida das primeiras décadas do século XX – ao protagonista burguês, o molde l da rostidade juvenil da gestão e do sucesso; ao protagonista pobre, a rostidade do modelo operário.

Enquanto os tempos sociais e poéticos se entrelaçavam na ficção literária da primeira metade do século XX, a ela se juntava o cinema, principalmente distribuindo histórias produzidas nos Estados Unidos, cujo modelo comercial revolucionou o mercado do entretenimento. Nas metáforas cartográficas, podemos pensar que literatura escrita e cinema são o prenúncio da cultura da convergência teorizada por Jenkins (2009) para refletir sobre o caminho do consumo cultural coletivo. A mãe, literatura, era passada de mão em mão, mas comumente consumida em colóquio individual ou em saraus de pequenos grupos, enquanto o cinema chegou para os letrados e os não letrados e os incentivava à apreciação de suas histórias em grandes grupos. A convergência entre esses dois veículos de comunicação se traduz na adaptação para a linguagem cinematográfica de ficções literárias publicadas em texto e vice-versa.

O teatro em tela ultrapassou o espaço do palco e deu vida a personagens literários pela ação de atores que viravam celebridades e influenciadores culturais, divulgando produtos, envolvendo-se em escândalos e vendendo revistas, cigarros e refrigerantes a partir da sua imagem. Neste processamento invisível da máquina de cultura, o principal produto é o desejo de ter, de apreciar, de provar e de imitar, é a rostidade juvenil forjada especialmente no buraco negro com o molde ideal da gestão e do sucesso.

Máquina de rostidade na grande tela

Nas primeiras décadas do século XX emergiu um referencial científico que impactou tanto a comunidade leiga quanto a intelectual do mundo ocidental sobre as produções de sentidos de juventude, em especial da parcela juvenil pobre e residente em áreas urbanas. Sociólogos da Escola de Chicago, Estados Unidos, inovaram com pesquisas empíricas e qualitativas, trazendo resultados apurados a partir de entrevistas com os próprios pesquisados – especialmente jovens envolvidos com algum tipo de crime, cujos primeiros resultados construíram o termo subcultura e atribuíram a esses grupos perfil desviante do padrão social criticado neste

trabalho (TAVARES, 2012; ARCE CORTÉS, 2008) - era a ciência de linha molar comprovando a existência de perigosos produtos fabricados sem o molde de ferro ou sem o molde de barro, inclusive, rotulando-os com a marca de inferioridade do prefixo sub ao termo cultura, significante aclamado mundialmente e ainda adotado na literatura científica do século XXI (ARCE CORTÉS, 2008).

Enganchado na linha molar da perpetuação de estereótipos, o cinema comercial, leia-se Hollywood, encontrou seu velo de ouro ao distribuir filmes com a imagem da juventude desviante, independente da classe social e do destino resultante de atitudes fora do padrão. No início da segunda metade do século XX, a juventude pobre ou rica, branca ou em paleta de cores foi diagnosticada pelo cinema como detentora nata de um ou mais viés transviado, independente de estudos sociológicos que comprovavam o que Karl Mannheim, durante a Europa da segunda grande guerra, já dizia desde 1928 (1968), que os jovens não nasciam com um comportamento progressista ou conservador, e nos Estados Unidos, da visão ampliada de William Foote Whyte (2005), em seu clássico trabalho *Street Corner Society*, publicado originalmente em 1943, demonstrando que nem toda gangue urbana formada por jovens pobres era delinquente.

Na sequência da esquerda para a direita dos três pôsteres em destaque, vemos os premiados sucessos de bilheteria hollywoodiano protagonizados pelo ator James Dean. Os dois primeiros foram lançados em 1955 e, no Brasil, receberam os títulos de Juventude transviada e Vidas amargas, respectivamente. O terceiro e último filme de Dean, *Giant*, de 1956, recebeu o título no Brasil de Assim caminha a humanidade. Em todas as três narrativas, Dean viveu papéis rebeldes em diferentes condições: filho de pai rico e de vida urbana, filho sem amor do pai e de jovem pobre do interior. O ator faleceu em pleno sucesso, aos 24 anos, em um acidente com seu carro quando trafegava em alta velocidade, imortalizando o perfil cinematográfico e homogêneo de juventude que a ciência pós-Escola de Chicago tanto tentava desconstruir.



Hollywood tem especial predileção pela fabricação de rostidades usando o protótipo James Dean, Molde 1 para cópias de jovens homens com destinação à manutenção do poder – modelo gestão e sucesso. Talvez Deleuze e Guattari (1995a) o chamariam de aparelho de estado do padrão estético, fábrica de brancos e masculinos kits luminescentes, modelados por topetes, holofotes, pipocas e tapetes vermelhos.



Fonte: bing.com. Foto 1 - Elvis Presley, anos 1960; Foto 2 - John Travolta, anos 1970; Foto 3 - Mathew Broderick, anos 1980; Foto 4 - Matt Damon, anos 1990; Foto 5 - Robert Pattinson, primeira década de 2000; Foto 6 - Chris Evans, segunda década de 2000.

Há muitos caminhos e trilhas para a compreensão cartográfica do ser jovem em distintas gerações, sendo que os cânones literários, a grande literatura, e o cinema, a grande tela comercial, são apenas alguns deles. Grandezas de ordem assimétricas atravessando gerações com a produção de fotocópias e construindo perfis para os jovens na perspectiva adulta. Contudo, acreditamos ser possível nos embrenhar por caminhos construídos também pelo protagonismo juvenil e, entre esses, optamos por desbravar em territórios digitais as expressividades de jovens fãs brasileiros

e brasileiras que cartografam seus mapas culturais pela apreciação de histórias de ficção produzidas no extremo oriente, especificamente as produzidas no Japão, denominados *otakus*, em razão, no mínimo: a) de nos proporcionar descentramento do entretenimento cultural europeu e estadunidense, levando-nos a caminhos diferentes que podem conter experiências de desterritorialização, na perspectiva da cartografia, de que tais práticas ocorrem por inusitados encontros, ainda que enleados pelas raízes do território concreto; b) do crescimento de jovens fãs apreciadores desses produtos culturais desde a primeira década do século XXI no Brasil; e c) do modelo de organização social em rede digital usado por jovens fãs para o consumo e divulgação desses produtos, o qual lhes permite certa autonomia da ação adulta e, portanto, estimula práticas externas à tradição geracional citada por Mannheim e já tratada neste trabalho.

Desterritorialização de rostidades

A literatura de ficção selecionada para o desbravamento dos caminhos da produção dos sentidos de ser jovem pelo mercado cultural oriental corresponde a mangás, tipo de histórias em quadrinho originadas e popularmente consumidas no Japão desde a idade média, embora seu nome e suas características ilustrativas tenham se consolidado no país somente no período da segunda grande guerra, quando os estúdios de arte japoneses adotaram procedimentos ocidentais na produção desse tipo de revista. De Paris (2021) conta que a influência ocidental foi tão forte que, naquela época, o mangá que consolidou o mercado foi Astro Boy, personagem criado por Ozamu Tezuka com grandes olhos arredondados que contrastavam com a etnia asiática. Além da estética diferente, o público ocidental que aprecia essas ficções distingue facilmente o mangá das clássicas histórias em quadrinho do ocidente por sua leitura, que se inicia pela última página da revista. Porém, para os japoneses, mangá – “imagem a partir de si mesma” (ibidem, 2021, p.34), significa qualquer tipo de história ilustrada. Outro tipo de ficção popular é o anime, que também é generalizado pelos japoneses para qualquer tipo de animação, mas, para os ocidentais, mangá e anime possuem características singulares e, apesar de terem formatação semelhante a histórias em quadrinhos e a desenhos animados, não são comparados com esses e possuem seus próprios fãs, entre esses, jovens brasileiros.

Para explorarmos os caminhos da relação entre jovens fãs brasileiros e os mangás e animes, criamos pequena coletânea de produções contidas especialmente em blogs de fãs desse universo ficcional, denominados

otakus, mantidos por grupos formados majoritariamente por jovens de distintas gerações, pois esse conteúdo também foi apreciado pelas juventudes de diferentes décadas da segunda metade do século XX no Brasil. O nome *otaku* se propagou do Japão para o mundo de modo negativo quando foi usado nos meios de comunicação para identificação do perfil de um jovem japonês que cometeu assassinato em série de crianças no final da década de 1980 (URBANO, 2018), o qual possuía vida antissocial e atração por filmes e mangás de terror, entretanto, como o povo japonês originalmente designa *otakus* a pessoas que apreciam ou amam algo com intensidade, não se limitando a apreciadores de celebridades e de histórias de ficção, os fãs nipônicos de animes e mangás daquela época mantiveram o uso do termo entre eles e, pouco a pouco, desconstruíram essa negatividade pelo fato de apreciarem encontros em grandes grupos e festejarem seus sentimentos com a troca de leitura de vasto repertório ficcional ou de apreciação desse em diferentes linguagens, pelo uso de fantasias de seus heróis (*cosplay*) e de realizar eventos em *matinês* para a circulação de afetos, amizades e de consumo de conteúdos que lhes tocam, em uma clara manifestação imagética de hábito saudável para a juventude: sol, luminosidade, união, criatividade e alegria.

Ao mesmo tempo, a indústria cultural nipônica foi se disseminando entre o mundo jovem ocidental, atracando também no Brasil como uma nova experiência das Grandes Navegações, só que ao contrário. Se nos idos de 1500 o ocidente foi até o extremo oriente buscar especiarias e visando apropriação de novas terras, quinhentos anos depois o oriente navega para o ocidente em busca de mostrar aos nativos seus produtos mais recentes e sem intenção colonialista, mas baseado em uma nova ordem de poder, destacada por Urbano (*ibidem*, p. 28) como *soft power*.

A nação *otaku* tupiniquim foi criada especialmente a partir de 1990, embora a televisão brasileira tenha veiculado, na década de 1960, a animação *Astro Boy*, mas apreciado apenas pela população infanto-juvenil que, naquela época, habitava em localidade com transmissão televisiva e, ainda, possuía condições para adquirir um aparelho de TV. Conhecedora do poder dos fãs, a indústria japonesa relançou o anime no Brasil na primeira década do ano 2000, em versão colorida e em alta definição digital, de modo a atrair novos seguidores, além disso, a cultura da convergência (JENKIS, 2009) uniu empresas multinacionais para a divulgação do personagem pela estratégia *crossover*, inserindo-o em ficções genuinamente brasileiras, como a *Turma da Mônica Jovem*, do Estúdio Maurício de Sousa, técnica midiática de transposição de personagens de um determinado universo ficcional para outro. Quando realizada por iniciativa de algum fã,

consideramos que houve desterritorialização do personagem e do próprio fã, que de consumidor se transformou em criador, pois esse não se contenta em apreciá-lo e com ele estabelece uma relação de posse, sem se importar com a marca registrada, com o *copyright*. No território dos fãs, as produções são et al e eles as transformam, desdobram ou as transportam para outros universos segundo a potência de seus afetos – eis o que tratamos por multiplicidades.



Fontes: Da esquerda para a direita, invasão animê – a história da animação japonesa no brasil (obviousmag.org); Sessão Especial de Novembro - Animes na TV aberta | Belém Otaku (belemotaku.blogspot.com); Astro Boy em Turma da Mônica Jovem | Impulso HQ.

Embora Astro Boy seja ícone mundial, para muitos fãs brasileiros os conteúdos dos Cavaleiros do Zodíaco aparecem como o início da geração otaku, em 1990, conforme pronunciamento de dois fãs encontrados durante a cartografia em distintos webterritórios:

Pietro F. Leonardi escreveu para o portal Obvius, 2020

Mas então começa a década de 1990, qual tudo “se transforma”. Em 1º de Setembro de 1994 estreia na TV Manchete Os Cavaleiros do Zodíaco (Saint Seiya). A série se tornou febre em todo o Brasil, e o fanatismo começou. Revistas, brindedos, brindes e qualquer produto relacionado aos cavaleiros esgotavam-se.

Rafa Cabral escreveu um texto no Blog Belém Otaku, 2010, sobre a trajetória dos animes em tv aberta.

Todo otaku é fã de um anime em especial que, provavelmente, passou na televisão. Muitos dos adeptos da cultura pop japonesa tiveram o primeiro interesse pelo assunto justamente por causa desses animes. No meu caso, isso se torna um fato. Comecei a me interessar por esse universo quando criança, assistindo aos Cavaleiros do Zodíaco na extinta TV Manchete quando eu ainda morava em São Paulo.

O Japão também possui mangás e animes dos gêneros *shoujo* (pronuncia-se xôujo) e *josei* (pronuncia-se jôcei), que possuem enredo voltado para aventuras amorosas de jovens garotas. Sara Gomes (2020)

ênfatiou que essas narrativas eram produzidas por “artistas homens que se dedicavam a estas histórias, mas, a partir dos anos 60, as mulheres começaram a marcar seu lugar na indústria, falando em assuntos que consideravam seus.” Essa afirmação também foi encontrada no texto de Silva (2011, p. 3-4):

Foi a geração da autora [do mangá] da Rosa de Versalhes que ajudou a consolidar a participação das mulheres nesse mercado de trabalho. Nesse sentido, o ano de 1966 é considerado um marco inicial dessa entrada maciça de mulheres no mercado de quadrinhos japonês, e, a partir daí, as [sic] elas passaram a tomar a palavra produzindo quadrinhos cada vez mais afinados com as suas próprias demandas e sonhos.


E aqui vemos os movimentos sociais protagonizados pela geração de 1960 explodindo no mundo todo (FORACCHI, 1972), compostos por minorias historicamente estranhas a campos de trabalho predominantemente masculino, incentivadas pela proatividade de diferentes grupos dominados, cujos principais militantes da linha de frente foram os jovens (GONÇALVES; SILVA, 2001). De consumidoras passivas de histórias criadas para mulheres segundo a ótica masculina, as fãs de *shoujo* e *josei* fogem da raiz patriarcal e se desterritorializam dessa condição submissa agenciadas por enredos insuficientes, gerando multiplicidades por máquinas de guerra que furaram o *status quo* do lugar da mulher na sociedade de nivelamento de poder, linhas de fuga do protótipo do molde 3 – modelo jovem não homem cunhado em fôrma de barro, cuja formatação fora do padrão acarretou o perigo alertado no guia de produção criado por nós para apoio ao raciocínio deste nosso trabalho: o uso desse produto para fins intelectuais e criativos comprovadamente causa instabilidade no fluxo social desejado, podendo, inclusive, causar danos irreparáveis.

No mesmo movimento de grupos estranhos aos modelos juvenis da máquina de rostidade que detectamos como predominantes na literatura de ficção ocidental dos séculos XIX e XX, o mercado japonês distribui mangás e animes com personagens do gênero *shounen – ai* e *yaoi*, que contam histórias amorosas entre homens, e do gênero *shoujo – ai* e *yuri*, de romance entre mulheres, indicando distanciamento dos roteiros ocidentais tradicionalmente produzidos para jovens. Esse movimento alheio à tradição da ficção heteronormativa também está presente nas produções de otakus femininas postadas no *fandom* (território sob domínio de fãs) Spirit Fanfic e Histórias, com acesso pela URL <https://www.spiritfanfiction.com/> home, plataforma digital que estimula a elaboração e a divulgação gratuita, por escritores amadores, de histórias originais ou de *fanfctions*, *fanfics* ou

fic, tipo de transmídiação ocorrida pelo desdobramento de narrativas criadas a partir de uma história original ou mesmo pela transformação de seus ídolos em personagens de ficção (GOSCIOLA & VERSUTI, 2012). Diante dos limites de páginas deste texto, colamos duas imagens recortadas de capítulos de fanfic disponível no *fandom* Spirit no dia 25 de abril de 2021, às 17:30, cujas histórias com enredo de romance entre homens foram elaboradas por duas escritoras que convivem nesse território por pseudônimos ou *nicknames* (nomes de poder), escolhidos por elas mesmas segundo sua própria vontade, atitude desviante da raiz cartorial e parental (os pais escolhem).

Naruto: Konoha High School Drama!

escrita por **TheOmegaNear**



Em andamento
Capítulos **22**
Palavras **65.487**
Atualizada 5 horas atrás

Idioma **Português**

Categorias **Naruto**

Gêneros **Aventura, Comédia, Drama / Tragédia, Família, Ficção Adolescente, Gay / Yaoi, Romântico / Shoujo, Universo Alternativo**

Esta história se passa em Konoha High, um internato mundialmente famoso por seu alto ensino e sua grande capacidade de mudar as pessoas, todos que entram lá contém seus próprios dramas e suas próprias histórias. todos tão diferentes mas unidos por uma amizade! Aqui você verá vários tipos de

16 62 91

[Ver sinopse](#)

PERFIL ATUALIZAÇÕES FAVORITOS


Spirit Fanfics > Membros > **TheOmegaNear**

TheOmegaNear

Nome: Allons
Sexo: Feminino
Cadastro: em 08/09/2017 21:22

Fonte: <https://www.spiritfanfiction.com/categorias/naruto?classificacao=dezesesseis&pagina=2>

Peguem A Pipoca Otários Pois Vamos Rumo Ao Apocalipse
 escrita por LadyAutora



Em andamento

Capítulos **54**

Palavras **156.309**

Atualizada 15 minutos atrás

Idioma **Português**

Categories **Histórias Originais**

Gêneros **Ação, Comédia, Drama / Tragédia, Fantasia, Ficção, Gay / Yaoi, Lésbica / Yuri, LGBT, Luta, Magia, Mistério, Misticismo, Policial, Romântico / Shoujo, Sobrenatural, Suspense, Terror e Horror, Universo Alternativo, Violência**

Onde um grupo de amigos que trabalham em uma empresa especializada em eliminar monstros, como por exemplo, capivaras demoníacas, fantasmas azarados, lobisomens, vampiros, o Fofão e qualquer outro tipo de ser sobrenatural, tentam combater o mal, porém, acabam ferrando com tudo e causando um apocalipse.

Será que em meio ao caos, desespero e brigas por coxinhas, o amor pode falar mais alto, fazendo se iludir?

Na guerra e no amor, realmente vale tudo?

18
👍 118
👍 46

PERFIL ATUALIZAÇÕES FAVORITOS

Spirit Fanfics > Membros > LadyAutora

LadyAutora

Sexo: Feminino
 Localização: São Paulo - SP
 Aniversário: 12 de Julho
 Cadastro: em 16/08/2019 22:30

Fonte: <https://www.spiritfanfiction.com/recentes?pagina=3>.

Ambos os recortes acima também nos permitem observar diferença do modelo de produção literária dos séculos anteriores pela participação do leitor no processo de elaboração da história, haja vista a abertura para o registro de apreciação (curtidas) de fãs seguidores e da colaboração desses ao longo da publicação de cada capítulo. Conforme Bakhtin (2011), são narrativas se produzindo em alteridade, que é a ideia do outro se juntando à ideia do narrador. Além disso, fomos tocadas pelo diversificado modelo textual característico de mangás e animes, que podem articular, por exemplo, romance, terror, ação, aventura, suspense, fantasia e atualidade em uma única obra. Em toda essa diversidade, vemos multiplicidade de narrativas construídas em *et al* e o quanto a juventude propagada pelos adultos da grande literatura e da grande tela comercial está distante das expressões culturais e dos pronunciamentos dos jovens escritores de *fanfics*.

Nossa breve relação com a produção de *otakus* brasileiros nos revelou que mangás e animes são apenas dois tipos de entretenimento advindos do extremo oriente, inclusive, descobrimos que a efervescência dos fãs em territórios digitais e a fidelidade a personagens, celebridades e histórias descentrados da Europa e dos Estados Unidos desacomodaram produtores de consumo que, no final de 2020, lançaram em rede aberta e em canal fechado a TV Loading para 22 estados do país, com proposta que foge dos

tradicional programas de televisão e de rádios nacionais por veicular exclusivamente músicas, filmes, seriados e *games* originários do Japão e da Coreia do Sul, outro país asiático cujas celebridades, narrativas e animações têm conquistado jovens brasileiros.

Neste caso, percebemos a potência dos encontros de fãs atravessando inversamente a tradicional via de produção capitalista, acomodada com os ininterruptos sucessos de construção de símbolos e sentidos à sociedade mundial. Todavia, esse inusitado caminho não necessariamente fragiliza a indústria cultural, ao contrário, potencializa-a a ampliar mecanismos de captação de poder econômico, ainda que, para isso, necessite incluir em suas negociações empreendedores até então invisíveis ao mercado ocidental e a, quem sabe, jogar fora os três moldes de produção de rostidades que permearam esta cartografia e substituí-los por rostidades formatadas não em corpo, mas em intensidades.

CONCLUSÃO

Chegamos ao limite textual de nossa cartografia dos sentidos de juventude construídos e transmitidos pela sociedade adulta em territórios ficcionais da literatura e do cinema ocidentais pelo emaranhado das linhas temporais dos séculos XIX e XX, e, no século XXI, dos sentidos de ser jovem expressados por *otakus* do Brasil. Esta caminhada por distintos territórios e por distintas gerações desvelou-nos, talvez, a principal raiz sustentadora do perfil homogeneizante da juventude ao longo desses séculos: o modelo de produção e de consumo capitalista cuja máquina abstrata de rostidades incute o desejo de alcançar o topo da pirâmide social pela anatomia do jovem ideal – homem heterossexual, branco e líder, formatado pelo molde 1 de produção comportamental tratado neste trabalho.

Observamos que nesse mesmo canteiro de raízes homogeneizantes brotam radículas que instabilizam regras e posições, deixando o solo propício a inusitadas sementeiras, como as que vimos cultivadas por escritores brasileiros modernistas e pós-modernistas, os quais alçaram à condição de protagonistas jovens pobres e negros, habitantes de matas ou da periferia urbana, mesmo que seus criadores lhes compusessem o perfil da fôrma do molde 2. Igualmente percebemos como radícula a circulação de obras de ficção por meio digital, formato textual que permite a transformação da criação original e desacomoda os estatutos da propriedade industrial.

O encontro com rizomas também foi possível, mas, para tanto, precisamos nos distanciar da arte profissional de contar histórias por adultos para jovens e adentrarmos territórios de artes narrativas criadas

e contadas por jovens para jovens e distribuídas entre eles mesmos em pequenos nichos territoriais da literatura amadora elaborada em coautoria, em uma espécie de cooperativa literária onde o *copyright* se miscigena ao et al pela arte de amar muito, etimologia da palavra amador e da romanizada palavra otaku.

E foi assim que nos deparamos com otakus tupiniquins metamorfoseando produções originais de consumo cultural por meio de fanfics – literatura casulo e lagarta escritora que, quanto mais consome os nutrientes do casulo, mais se mexe, cresce, devora, vomita e rompe as paredes com suas asas coloridas, voando direto à procura de flores que, em cada pouso, deixa seu pólen e também captura para si algo da flor, flor desdobrada em histórias, movimentos e vida que quiserem ter, multiplicidades que nos tocam e nos inspiram a desbravar mais caminhos e ampliar o mapa elaborado de modo inicial pelos percursos registrados nesta cartografia.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Mário de. **Macunaíma, o herói sem caráter**. São Paulo: Editora Vozes de Bolso, [1928] 2016.

ARCE CORTÉS, Tania. Subcultura, contracultura, tribus urbanas y culturas juveniles: ¿homogenización o diferenciación? **Revista Argentina de Sociología**, vol. 6, n. 11, noviembre-diciembre, 2008, p. 257-271.

BAKTHIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

CABRAL, Rafa. **Animes na TV aberta**. Belém otaku - um blog feito de fãs para fãs. Sessão especial de novembro, 10 de novembro de 2010. Disponível em: <http://belemotaku.blogspot.com/2010/11/sessao-especial-de-novembro-animes-na.html>. Acesso em: 14 mar. 2021.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. vols. 1, 3 e 5. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995, a, b, c.

FORACCHI, Marialice Mencharini. **A juventude na sociedade moderna**. São Paulo: Pioneira, 1972.

GOMES, Sara. Confira os melhores e mais divertidos animes shoujo de todos os tempos. **Aficionados**. Seção animes, 19 de novembro de 2020. Disponível em: <https://www.aficionados.com.br/animes-shoujo/>. Acesso em: 14 mar. 2021.

GONÇALVES, Luís Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

GOSCIOLA, Vicente; VERSUTI, Andrea. Narrativa transmídia e sua potencialidade na educação aberta. In: OKADA, A. (ed.). **Open Educational Resources and Social Networks: Co-Learning and Professional Development**. London: Scholio Educational Research & Publishing, 2012. p. 98-113.

JENKIS, Henry. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2009.

LEONARDI, Pietro Francesco. Invasão animê: a história da animação japonesa no Brasil. **Portal Obvious**. Disponível em: <http://lounge.obviousmag.org/pfvsmonstersist/2012/11/invasao-anime-a-historia-daanimacao-japonesa-no-brasil.html> Acesso em: 14 mar. 2021.

MANNHEIM, Karl. O problema da juventude na sociedade moderna. In: ZORZI, Analisa et al. (org.). **Sociologia da Juventude**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968. Vol. 1, p. 69-94. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/294351181/O-problema-da-juventude-na-sociedade-moderna>. Acesso em: 08 mar. 2021.

MANNHEIM, Karl. El problema de las generaciones. [Tradução: Ignacio Sánchez de la Yncera]. **REIS - Revista española de investigaciones sociológicas**, 1993, p. 193-242. Disponível em http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_062_12.pdf. Acesso em: 09 mar. 2021.

MARGULIS, Mário. **Juventud: una aproximación conceptual**. In: BURAK, Solum Donas (comp.). *Adolescencia y juventud em América Latina*. Costa Rica: Conselho Editorial DLUR, 2001, p. 41-55.

PARIS, Camila de. **Esse é meu jeito ninja?** Curitiba: Appris, 2021.

ROLNIK, Suely. Ninguém é deleuziano. In: **Territórios de Filosofia**. Postado em 2014. Disponível em: <https://territoriosdefilosofia.wordpress.com/2014/06/23/ninguem-e-deleuziano-suely-rolnik/> Acesso em: 4 maio 2021.

SILVA, Valéria Fernandes da. História, shoujo mangá e feminismo: um olhar sobre a Rosa de Versalhes. In: **Labrys, estudos feministas**, 2011. Disponível em <http://www.labrys.net.br/labrys20/brasil/valeria.htm>. Acesso em: 28 mar. 2021.

TAVARES, Breitner. Sociologia da Juventude: da juventude desviante ao protagonismo jovem da Unesco. **Sociedade e Cultura**. Goiânia, v. 15, n. 1, p. 181-191, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fchf/article/download/20683/12335>. Acesso: em 28 mar. 2021.

URBANO, Krystal Cortez Luz. **Beyond western pop lenses: o circuito das japonesidades e coreanidades pop e seus eventos culturais/musicais**

no Brasil. 2018. 283f. Tese (Doutorado em Comunicação Social) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, 2018.

WELLER, Wivian; BASSALO, Lucélia. A insurgência de uma geração de jovens conservadores: reflexões a partir de Karl Mannheim. **Estudos Avançados**, 34, 2020, p. 391-408. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ea/v34n99/1806-9592-ea-34-99-391.pdf>. Acesso em: 6 mar. 2021.

WHYTE, William Foote. **Sociedade de esquina**: [Street corner society] a estrutura social de uma área urbana pobre e desgarrada. Tradução Maria Lúcia de Oliveira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

A RELAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA NO CONTEXTO EDUCACIONAL INCLUSIVO: UM ESTUDO CARTOGRÁFICO

*Divaneide Lira Lima Paixão
Douglas Carlos Nunes da Silva
Raquel Soares de Santana*

O estudo ora apresentado é fruto do trabalho desenvolvido no âmbito do grupo de pesquisa “Cartografia dos territórios da aprendizagem como estratégia de reconstrução do trabalho docente de professores e gestores para o ensino básico”, da Universidade Católica de Brasília, com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e no âmbito da Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE), mais especificamente do curso Adequações Curriculares: Planejamento e Registros, ofertado para profissionais da Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

A SEEDF instituiu, em 1988, a Escola de Aperfeiçoamento de Pessoal com o objetivo de promover o aperfeiçoamento e a ressignificação dos saberes e das práticas profissionais dos servidores da Educação. Esta escola, em 2012, assumiu o status de Subsecretaria e tem por competência, a elaboração, coordenação e execução de políticas de formação continuada, de letramento científico e de pesquisa, por meio das suas diretorias e respectivas gerências, de modo a oferecer aos profissionais da educação os subsídios técnico-pedagógicos necessários à melhoria do desenvolvimento profissional, conforme evidenciado nas Diretrizes de Formação Continuada. (DISTRITO FEDERAL, 2018)

Essas ações de formação continuada são planejadas e organizadas a partir de situações diretamente relacionadas às políticas públicas como educação especial, currículo, organização do trabalho pedagógico e demais temas que constituem o contexto educacional, com vistas ao favorecimento e garantia de um espaço dialógico que possibilite a construção de autonomia e emancipação dos sujeitos envolvidos no ato educativo, tornando-os capazes de compreender, interpretar e transformar o contexto educacional, principalmente na ressignificação da relação entre ensino e aprendizagem (DISTRITO FEDERAL, 2018).

Desde a Constituição Federal de 1988 o Brasil fez opção por uma Educação Especial inclusiva ao prever para os estudantes, que são público

da Educação Especial, a matrícula, preferencialmente, na rede regular de ensino. Assim, a Educação Especial é apresentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 como modalidade de educação que deve assegurar aos estudantes, público da Educação Especial, o acesso, a permanência e a aprendizagem ao longo da vida por meio do currículo, métodos, recursos e organização do contexto escolar que atenda às suas singularidades (BRASIL, 1996).

Seguindo os pressupostos da Educação Especial numa perspectiva inclusiva e em conformidade com as legislações e diretrizes nacionais e internacionais, a SEEDF reorganizou seus ambientes escolares, e o processo de integração foi dando lugar à lógica inclusiva. Assim, desde 2007, esta Secretaria de Educação contempla e materializa, em suas diretrizes e práticas educacionais, o acesso dos estudantes da Educação Especial às escolas, preferencialmente, em turmas inclusivas.

De acordo com a Resolução CNE/CEB, nº 4/2009, constituem o público da Educação Especial os estudantes com deficiências, com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), Transtorno do Espectro Autista (TEA) e com Altas Habilidades/Superdotação. Esta mesma resolução define as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), na Educação Básica, indicando que esse serviço deve integrar o projeto político pedagógico das escolas e envolver as famílias como parceiras do trabalho educacional (BRASIL, 2009).

A SEEDF aderiu ao novo paradigma educacional “fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis e que avança em relação à ideia de equidade formal, ao contextualizar circunstâncias históricas de produção da exclusão dentro e fora da escola” (DISTRITO FEDERAL, 2014).

Nesse ínterim, a formação continuada passou, paulatinamente, a oferecer cursos aos profissionais da educação para uma atuação coerente com as demandas alinhadas à nova perspectiva de Educação Especial. Assim surgiu o curso de Adequações curriculares: Planejamento e Registros¹, cuja proposta é discutir as várias etapas para o planejamento de ações que colaboram para que todos os estudantes possam acessar o currículo e se desenvolver plenamente. O curso discute, ainda, a importância do registro das ações, visto que os estudantes da Educação Especial têm direito a recursos, instrumentos e estratégias que eliminem as possíveis barreiras para sua aprendizagem. Essas adequações devem ser registradas em

1 - Curso oferecido anualmente pela Gerência de Pesquisa e Formação Continuada para Modalidades da Educação Básica (GEMEB), responsável pelo planejamento e oferta de ações de formação que oportunizam as discussões relativas às modalidades da educação, dentre elas a Educação Especial.

formulário próprio que passa a constar na documentação do estudante ao longo da vida escolar.

Entre as temáticas abordadas no curso de Adequações curriculares está a relação entre os territórios familiar e escolar, que se apresenta como fundamental para promover práticas pedagógicas intencionais capazes de viabilizar a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os estudantes, considerando suas potencialidades e necessidades.

Esse estudo foi motivado pelas reflexões geradas no debate realizado pelos participantes do curso Adequações Curriculares, que são, em sua maioria, professoras da Educação Básica, atuantes em diferentes espaços nas escolas inclusivas do Distrito Federal (DF), acerca da relação que se estabelece entre a escola e as famílias dos estudantes com deficiência ou com TEA.

O objetivo foi analisar o entrelaçamento de significações produzido pelo posicionamento dos participantes sobre a relação entre o território familiar e o escolar, a partir do depoimento de uma mãe de uma criança com TEA, publicado na Internet, mais especificamente no Instagram², no ano de 2019.

Optou-se por trabalhar a partir de premissas da cartografia, enquanto conjunto metodológico, concebidas, a partir das formulações de Deleuze e Guattari (1995). Trata-se de uma proposta aberta que permite o delineamento de práticas transversais que se ajustam a diferentes processos de investigação no campo das ciências humanas e sociais. Conforme observam Kastrup e Barros (2014, p.76) a cartografia permite a captação dos deslocamentos dos sujeitos e vai se fazendo no “acompanhamento dos movimentos das subjetividades e dos territórios”.

A cartografia, desse modo, conecta-se com a ideia de dispositivo proposta por Foucault (1979), oferecendo possibilidades metodológicas que se adequam a este estudo, principalmente porque sob a ideia de dispositivo se encontra uma rede de elementos heterogêneos, discursos e enunciados, de natureza diversa, como aqueles de ordem científica, administrativa, organizacional, legislativa, filosófica ou moral. O dispositivo não se confunde com os territórios, mas com os movimentos e expressões subjetivas que eles são capazes de gerar.

O estudo proposto se justifica porque, com base na legislação brasileira, a família e o Estado são responsáveis em prover educação, conforme pode ser constatado no Art. 227 da Constituição Federal, de 1988. Sendo a escola a instituição por meio da qual o Estado cumpre seu papel,

2 - Instagram é uma rede social onde os usuários de Android e iOS podem divulgar imagens, vídeos e textos. Funciona a partir de um aplicativo gratuito usado por milhões de pessoas no Brasil.

ambas as instituições, escola e família, se configuram como territórios fundamentais de acesso ao direito à educação e, portanto, deve haver estreita relação entre eles.

Assim, analisar a relação estabelecida entre essas duas instituições pelo olhar dos profissionais da educação é importante para melhor compreender o quanto os elementos desse diagrama relacional têm favorecido as aprendizagens dos estudantes no contexto educacional inclusivo.

Entrelaçamento dos territórios familiar e escolar

A família e a escola são instituições socializadoras e, mais recentemente, a relação entre essas duas instituições vem ganhando espaço nas políticas públicas, nos meios de comunicação e nas pesquisas científicas (RESENDE; SILVA, 2016; RODRIGUES; SILVA; SOUZA, 2014; DESSEN; POLONIA, 2007). O foco de boa parte dos estudos está na importância dessas instituições para o desenvolvimento humano.

Entende-se que, na formação do indivíduo, a família e a escola exercem influências que se sobrepõem e se complementam, mas que também apresentam características e possibilidades diferentes. Ambas atuam no desenvolvimento de tal forma que é impossível não as levar em conta, conforme observam Portela e Almeida (2009). Essas autoras entendem que a família é dotada de características singulares, possibilitando a criação de vínculos afetivos que dificilmente são vistos em outros ambientes sociais, constituindo uma instituição socializadora que media o indivíduo e a sociedade em que ele está inserido.

Na perspectiva de desenvolvimento humano assumida neste estudo, que está alicerçada nos postulados de Vygotsky, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores está vinculado ao aprendizado e à apropriação cultural do grupo em que o sujeito está inserido. Isto é, por meio das interações sociais, ações intersubjetivas são construídas e nelas o outro social existe como mediador da constituição do sujeito (VYGOTSKY, 1996). Essas funções, portanto, formam-se a partir da maturação orgânica do indivíduo na interrelação com suas interações sociais, o que implica dizer que os significados e sentidos que o sujeito atribui ao conhecimento que lhe é transmitido são apoiados nos vínculos afetivos que ele estabelece com as demais pessoas.

Para Vygotsky (1996), as funções psicológicas aparecem duas vezes, em dois níveis, ao longo do desenvolvimento cultural da criança; primeiramente entre pessoas, como categoria interpsicológica e depois

dentro da criança como categoria intrapsicológica. Assim, todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos. Importa considerar, entretanto, que essa transformação do intersíquico para o intrapsíquico e a internalização de formas culturais de comportamento se dá por intermédio da linguagem.

A família e a escola desempenham um papel fundamental e privilegiado no desenvolvimento, pois nesses dois ambientes acontecem boa parte dessas interações. A instituição familiar representa, assim, um requisito social decisivo para a boa formação escolar e, na mesma medida, a escola é chamada a contribuir para o desenvolvimento dos indivíduos, enquanto se edifica como lugar que deve propiciar interações favorecedoras do aprendizado e apropriações culturais.

Conforme postulam Portela e Almeida (2009), a relação entre família e escola tem por base as diferentes experiências com o estudante e as representações que se tem dele: de um lado, a família com sua vivência e sabedoria sobre o estudante enquanto filho, conquistada na prática; do outro, a escola, com a vivência e sabedoria a respeito dos seus estudantes. A Declaração de Salamanca (1994), no seu artigo 61, já chamava a atenção para a importância da família se perceber como participante ativo do processo de escolarização:

Deverão ser estreitadas as relações de cooperação e de apoio entre administradores das escolas, professores e pais, fazendo com que estes últimos participem na tomada de decisões em atividades educativas no lar e na escola [...] e na supervisão e no apoio da aprendizagem dos filhos.

As experiências decorrentes da deficiência afetam a família em várias dimensões. Consequentemente, as interações com a família e a vivência da própria deficiência afetam, por sua vez, as interações do indivíduo no contexto escolar e o seu desenvolvimento. (DESSEN; POLONIA, 2007). Desde o momento em que é anunciada a chegada de uma criança, já há uma comoção na família. São criadas expectativas e planos são feitos, mas sempre há o temor de gerar uma criança que apresente alguma característica que ponha em risco essas expectativas e planos.

A ideia de deficiência instituída no imaginário social gera instantaneamente a imagem de incapacidade, de dependência, de sofrimento, de trabalho, de culpa e de dor. [...] É evidente que pensamentos que ameaçam esses sonhos sejam prontamente rechaçados e que a expectativa de uma criança sem maiores problemas permaneça como imagem central do desejo familiar. (BATISTA; FRANÇA, 2007, p.118)

Ao ser diagnosticada a deficiência, a família, geralmente, tem dificuldades em lidar com a notícia. Batista e França (2007) explicam que as famílias passam por três fases vivenciais marcantes desde o diagnóstico, a negação, a adaptação e a aceitação. É comum que, inicialmente, a família não acredite ou não aceite o diagnóstico e entre em uma fase de negação, uma fase de busca por outros diagnósticos e soluções para o que ainda se considera um problema. Superado esse momento do luto pela criança idealizada, passa-se à fase de adaptação, quando a família começa a ressignificar as expectativas e a imagem que fazia do novo membro, que começa a ser percebido como um ser humano integral e pleno de significado. Por fim, vem a fase da aceitação em que a família conhece melhor a criança e compreende suas características e necessidades.

No decorrer dessas experiências, as famílias encontram barreiras no processo de socialização e de escolarização da criança: o preconceito, a medicalização, o capacitismo, as estruturas e os sistemas que impedem o pleno desenvolvimento das pessoas, ao desvalorizarem suas características individuais. Não são poucos os relatos de famílias de pessoas com deficiência que vivenciaram experiências negativas em instituições de saúde, de assistência social e em escolas. Esses espaços deveriam ser lugares de acolhimento para essas famílias, mas, em muitos casos, acabam representando o contrário.

A importância da família deve ser reconhecida não somente pela escola enquanto instituição, mas também pelos professores e demais profissionais do contexto escolar. A forma como as famílias são acolhidas pode ser decisiva no processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, é importante que existam momentos de reflexão sobre esse tema e que ele seja discutido em formações iniciais e continuadas de professores, especialmente naquelas voltadas para Educação Especial na perspectiva inclusiva, pois a conscientização dos profissionais da educação sobre os desafios e as expectativas das famílias de pessoas com deficiência é condição fundamental para uma educação verdadeiramente transformadora.

Opções metodológicas

A Internet como território cartográfico de pesquisa e produção de subjetividades

As possibilidades extraordinárias de comunicação e de pesquisa que se abriram com a expansão da Internet, com os mecanismos de interação entre as pessoas, as instituições e os países e com todos os avanços tecnológicos presenciados nas últimas décadas, marcaram a virada do milênio.

Porto (2009) avalia que o campo das ciências sociais e humanas sofreu profundas transformações na maneira com que se faz pesquisa na contemporaneidade e o fato da Internet se configurar como um mapa múltiplo e heterogêneo de informações e comunicações contribui, sobremaneira, para isso.

A Internet abriga, segundo Palácios (2003), variados ambientes que servem a uma diversidade de objetivos. Nesse território coexistem, entre outros, ambientes informacionais, com diversos tipos de banco de dados. Além disso, tem-se ambientes jornalísticos, como jornais, rádios e agências de notícias, ambientes educacionais, que compreendem cursos, bibliotecas, listas de discussões... Tem-se ainda aqueles ambientes promotores de interação, como os *chats*, fóruns e correios eletrônicos e os ambientes usados como forma de lazer e cultura, como jogos e museus.

De acordo com Denzin e Lincoln, citados por Nicolaci da Costa et col. (2009), a Internet possibilitou, a criação de uma variedade de métodos de produção de dados, de análise e de investigação, de modo que as pesquisas qualitativas passaram a ser desenvolvidas de maneira singular por pesquisadores de diversas áreas do conhecimento.

Ricas oportunidades para a produção científica têm sido mapeadas e disseminadas na Internet e nela educadores, psicólogos, sociólogos e muitos outros profissionais passaram a ter uma gama considerável de lugares produtores de conhecimento por se constituírem como fontes de subjetividades, como é o caso das redes sociais.

Segundo González Rey (2013), a *psique* se constitui em um sistema complexo, dinâmico e em constante movimento. O sujeito se constrói na dinâmica entre ações e interações, entre tensões e contradições e entre a subjetividade individual, consequência do seu processo histórico, e a subjetividade social, elaborada a partir dos grupos de pertencimento como a família, a escola e outros. A interação entre as pessoas e instituições sociais, portanto, é campo fértil de produção subjetiva, seja em espaço virtual ou não.

A subjetividade produzida nos contextos interativos da Internet, seus ambientes e redes sociais se constitui como instrumento excepcional aos modelos cartográficos de pesquisa social que buscam, como observam Prado Filho e Teti (2013) cartografar as relações de caráter diverso, “assim como suas práticas de objetivação e sujeição, seus modos de subjetivação e assujeitamento, práticas de resistência e de liberdade, ou mesmo formas históricas de estetização e produção de si mesmo” (p. 56).

Nessa perspectiva, não é difícil encontrar na Internet relatos de pessoas que buscam ressignificar suas vivências com a deficiência a

partir da maternidade ou paternidade. Diversos sítios, blogs, páginas no Facebook, Instagram, Canais no YouTube e espaços em outras redes sociais foram criados para trocar experiências, cobrar garantia de direitos, divulgar conceitos, leis, materiais, cursos e produtos que possam de alguma forma auxiliar as famílias, os profissionais e as próprias pessoas com deficiência a lidar com os desafios físicos, sociais e emocionais impostos pelas especificidades e condições que a deficiência pode acarretar.

Assim, do potencial discursivo, e subjetivo, da Internet foi selecionado o material sobre o qual os participantes deste estudo foram convidados a refletir e a se colocar. A Internet se constituiu, desse modo, como território de pesquisa em colaboração com outro ambiente, igualmente rico de construções subjetivas, qual seja, o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) do curso de Adequações Curriculares da SEEDF³, que nos últimos dois anos contribuiu para a formação continuada de cerca de 400 profissionais atuantes nas instituições educacionais do DF, entre professores, orientadores educacionais e psicólogos.

Perfil dos participantes

O grupo de participantes foi composto por 259 profissionais da educação (sendo 244 educadoras⁴ e 15 educadores), todos inscritos no Curso de Adequações Curriculares: Planejamento e registros, da SEEDF, nos anos de 2019 (151 participantes) e 2020 (108 participantes). Esses últimos já atuavam em contexto de pandemia da COVID-19, portanto suas práticas pedagógicas já estavam configuradas ao modelo de ensino remoto, no qual a participação das famílias é fundamental.

Do total de 259 participantes, 84,8% atuavam em sala de aula; 22,7%, em Sala de Recursos, nos anos iniciais, finais ou no ensino médio; 8,5% integravam as Equipes de Apoio à Aprendizagem e 4% desenvolviam funções ligadas à gestão escolar ou ocupavam espaços nas Gerências Regionais de Ensino.

O quantitativo de 173 participantes respondeu à pergunta sobre o tempo de atuação na SEEDF, destes, 38,3% têm entre 11 e 20 anos de atuação; 32,3% têm mais de 20 anos e 29,4% têm até 10 anos de experiência na SEEDF. Os profissionais que não responderam à questão totalizam 86 pessoas.

3 - A SEEDF/EAPE utiliza o Moodle para criação dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem dos cursos promovidos. O Moodle é uma plataforma virtual, de código aberto, voltada para a aprendizagem a distância através de cursos online, grupos de trabalho e comunidades, permitindo a disponibilização de diversos tipos de conteúdo e de interações entre os participantes.

4 - Neste grupo, há 6 psicólogas escolares e 6 orientadoras educacionais. O grupo é formado em sua maioria por mulheres, mantendo a tradição já conhecida sobre a dominância do gênero feminino ocupando a docência, especialmente nos anos iniciais da Educação Básica, entretanto, optou-se por utilizar a norma padrão da língua portuguesa para se referir ao grupo de participantes.

Um total de 69% dos participantes é formado em Pedagogia, 12% é formado em Letras, 6%, em Matemática, outros 6%, em Biologia e 7% do grupo têm formação em outras licenciaturas como Geografia, História, Educação Física e Ciências da Natureza. Quanto ao grau de formação, os dados revelam que 62% possuem Pós-Graduação *lato sensu*, em cursos como psicopedagogia, gestão educacional, educação especial inclusiva, orientação educacional e docência no ensino superior; 34% têm apenas graduação e 4% dos participantes têm Pós-Graduação *stricto sensu* (mestrado).

Procedimento de construção dos dados

Os discursos acerca da relação entre os territórios familiar e escolar, e que foram objeto de análise aqui, foram construídos a partir de 3 passos que se entrelaçam:

1º) Para motivar a reflexão dos participantes do curso, os formadores selecionaram um depoimento dado por uma mãe de uma criança autista na rede social Instagram⁵. Neste depoimento a mãe, que também é jornalista, menciona os desafios que enfrentou para que seu filho conseguisse uma vaga na escola, para que pudesse aprender de verdade, para que a família pudesse “bancas as terapias”. Além disso, ela chama a atenção para o fato de que “Mães e pais de pessoas com deficiência começaram a brigar por inclusão há muito tempo” e avalia que as coisas estão acontecendo, estão mudando, mas graças à luta e ao não conformismo de muitos pais e mães.

Foi, então, um discurso polissêmico e subjetivo, publicado em uma rede social na Internet que serviu de mote para a construção das expressões intersubjetivas, e igualmente polissêmicas, analisadas neste estudo sob a égide do conjunto metodológico da cartografia social de Deleuze e Guattari (1995), mas também do conjunto de pistas descritas por diversos estudos que têm buscado compreender e edificar os modos cartográficos de fazer pesquisa nas ciências humanas e sociais, entre estes, os estudos de Rolnik (1989), Passos, Kastrup e Escóssia (2014), Prado Filho e Teti (2013), Kastrup e Barros (2014).

2º) Foi elaborada uma proposta de fórum geral de discussão a partir do depoimento mencionado acima. Este fórum fez parte das atividades do módulo IV do curso Adequações curriculares: planejamento e registros. O módulo IV do curso tem o propósito de discutir a importância da rede de apoio que se forma entre a família, os profissionais que atuam na escola e os profissionais da área de saúde que atendem aos estudantes. Este fórum se configurou como atividade final do módulo IV nos anos de 2019 e 2020.

5 - O leitor pode acessar o depoimento em https://www.instagram.com/p/BykyW_bpso7/?igshid=6d9ebm-d3c9c3 Ele foi publicado nesta rede social no ano de 2019.

Outros materiais como textos, vídeos e reportagens já haviam sido objeto de debate pelos cursistas. A proposta do fórum foi assim delineada:

Prezadas(os) colegas,

Após ler o depoimento abaixo, escreva o que você pensa e o que você ressignifica sobre o tema *famílias de pessoas com deficiência e suas relações com a escola*.

Agradecemos pela sua participação!

O fórum, no caso deste estudo, assumiu função de referência do dispositivo posto que se organizou em torno das relações entre os atores de duas importantes instituições sociais, família e escola. Kastrup e Barros (2014) explicam que os dispositivos repudiam percepções universais, indicam as possíveis mudanças de orientação e aliam-se ao trabalho do pesquisador-cartógrafo que “se dá no desembaraçamento das linhas que o compõem – linhas de visibilidade, de enunciação, de força, de subjetivação.” (p. 78).

No espaço do fórum de discussão do módulo IV, os profissionais produziram seus discursos e suas análises acerca da relação entre a escola e as famílias de pessoas com deficiência, criando um rico emaranhado de linhas de significação que conduziram às análises descritas nas seções seguintes.

3º) Os discursos produzidos por escrito pelos profissionais cursistas que aceitaram fazer parte do estudo, e que preencheram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, foram copiados para um banco de dados textuais, posteriormente submetido à análise pelo software Análise Lexical Contextual de um Conjunto de Segmentos de Texto⁶ (Alceste).

A partir daí, os pesquisadores se dedicaram à análise do material produzido, tendo como pano de fundo a cartografia, não como método, mas como um conjunto de procedimentos metodológicos, tal como compreendido por Passos, Kastrup e Escóssia (2014), que se edifica e se faz possível no próprio caminhar da pesquisa.

Procedimentos de análise dos dados:

O Alceste e a análise de dados textuais

O Alceste⁷ é um software francês de análise de dados textuais que utiliza como método a classificação hierárquica descendente por meio de sucessivas divisões do texto, identificando oposições entre palavras e extraíndo as classes de enunciados representativos. (IMAGE, 2010).

Cada um dos discursos produzidos pelos 259 participantes foi considerado uma unidade de contexto inicial (UCI). Na preparação do *corpus*, cada documento foi separado com linhas iniciadas por asteriscos. Em cada

6 - Versão 4.8/2012.

7 - Todos os direitos autorais do software são reservados à Société IMAGE. Autor: Max Reinert.

linha foram definidas variáveis destinadas à identificação dos participantes em termos de atuação, tempo de experiência, formação e grau de formação.

Vale evidenciar também que o *software* Alceste aplica os princípios do método de Análise de Conteúdo, tal como proposto por Bardin (1977) uma vez que “faz uma ponte entre o formalismo estatístico e a análise qualitativa dos materiais” (BAUER, 2002. p. 190). Para Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 11) o programa analisa os discursos e conteúdos a partir de “normas sistemáticas de extrair significados temáticos ou os significantes lexicais”.

Ainda que o Alceste tenha servido de base para análise de dados nas pesquisas sob a égide da Teoria das Representações Sociais, entendemos que tal procedimento de análise mantém afinidade com pesquisas da cartografia social uma vez que permite ao pesquisador um olhar crítico sobre as classes de significação, de modo que podem ser evidenciadas as contradições, as correlações de força, as interligações subjetivas e as formações rizomáticas a partir dos temas e dos fenômenos observados.

Isto significa que, apesar do Alceste ser um programa de análise quantitativa de dados textuais, seus eixos e classes são nominados qualitativamente a partir do olhar do pesquisador sobre os conteúdos dos planos discursivos, cabendo a este a organização e a interpretação dos dados. Desse modo, as análises realizadas pelo *software* mantêm alinhamento com diversos procedimentos metodológicos de pesquisa, a depender dos objetivos a serem alcançados. Mesmo que as primeiras análises aconteçam com base em protocolos estatísticos, as análises decorrentes destas são abertas, múltiplas e capazes de captar com intensidade os movimentos concernentes às dinâmicas produtoras de subjetividade e aos processos investigados.

No caso deste estudo, o Alceste gerou um relatório de 79 páginas com a apresentação dos diagramas dos eixos e das classes identificadas. Após o procedimento de análise pelo *software*, os pesquisadores se debruçaram na análise da lista de palavras mais significativas de cada classe, dos seus recortes textuais representativos, da classificação hierárquica descendente, a fim de formar uma compreensão mais aprofundada do modo como os dados se comportaram e para melhor apreensão dos sentidos e significados expressos no discurso produzido pelos participantes acerca da relação entre família e escola, além do modo como o grupo de participantes se (re) posiciona frente a esta dinâmica relacional.

A cartografia: rizoma, diagramas e movimentos

A cartografia, enquanto conjunto metodológico, tal como empregada aqui, nasce das perspectivas desenhadas por Foucault e revisitadas e exploradas por Deleuze e Guattari (1995), na introdução de “Mil Platôs”. No texto, os autores apresentam a cartografia como um princípio do rizoma, termo tomado de empréstimo à botânica, mas que assume a ideia de resistência ética, política e estética na compreensão dos fenômenos sociais. O rizoma neste prisma, edifica uma cartografia em permanente mutação, com várias dimensões e possibilidades, já que

(...) o rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer, e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços de mesma natureza, ele põe em jogo regimes de signos muito diferentes, inclusive estados de não-signos. O rizoma não se deixa reduzir nem ao Uno nem ao Múltiplo... Ele não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes, de direções movediças. Não tem começo nem fim, mas sempre um meio, pelo qual ele cresce e transborda. Ele constitui multiplicidades (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.31).

Ao analisar essa perspectiva metodológica, Rolnik (1989), compreende que a cartografia nas ciências humanas corresponde, especialmente, ao mapeamento de signos, cujo sentido está intimamente ligado ao contexto histórico e cultural de sua produção e, conseqüentemente, às formas significativas de relações sociais e afetivas entre as pessoas. Nessa vertente, propõe-se um modo de análise dos objetos sociais e de suas narrativas que busca apreender a complexidade e as diferentes linhas que se entrecruzam na construção da realidade e dos processos investigados.

Como existem tantas cartografias possíveis, quanto cenários a serem investigados, Prado Filho e Teti (2013) avaliam a necessidade de uma proposta metodológica estratégica para cada situação ou contexto a ser cartografado, “indicando que, dessa perspectiva, método e objeto são figuras singulares e correlativas, produzidas no mesmo movimento, e que não se trata aqui de metodologia como conjunto de regras e procedimentos preestabelecidos, mas como estratégia flexível de análise crítica” (p. 46).

A cartografia, como proposta por Deleuze e Guattari (1995), difere-se, portanto, da cartografia tradicional exatamente porque busca o registro das transformações de um ou mais territórios e das relações que neles acontecem, e não a elaboração de mapas estáticos, fundamentados em conhecimentos precisos. Assim, a cartografia possibilita o estudo de objetos de caráter mais subjetivo, como é o caso das relações que se estabelecem entre sujeitos pertencentes a diferentes territórios sociais, mas ela exige, ao

mesmo tempo, que os sentidos e significados produzidos por estes sujeitos sejam analisados a partir de variadas entradas, de diferentes linhas, seus pontos de fuga e de intersecção.

Além disso, Romagnoli (2014) considera que sujeito e objeto investigado participam da mesma experiência, o que acaba por contribuir para a modificação processual do objeto examinado e, por isso, a pesquisa no modelo cartográfico pode ser tomada como prática de intervenção, o que contribui para o objetivo maior dos pesquisadores no que tange ao relacionamento entre escola e famílias de pessoas com deficiência.

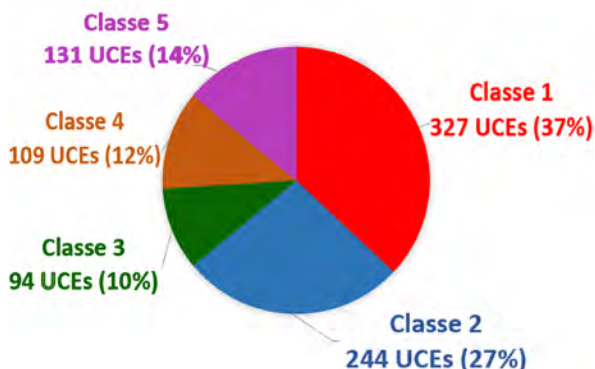
Um conjunto metodológico, compreendido a partir da metáfora rizomática, não comporta a presunção de regras, mas comporta análises críticas sobre relações, trajetórias, narrativas, vivências, processos e ações políticas, éticas e morais. Isso significa dizer que o modelo serve de orientação ao cartógrafo direcionando seu olhar “sobre um campo, uma rede, uma teia de relações, sugerindo que a cartografia opere de modo rizomático, percorrendo os pontos, as linhas e a rede do rizoma, aplicando estratégias rizomáticas de análise e ação, percorrendo e desenhando trajetórias geopolíticas” (PRADO FILHO; TETI, 2013, p.53).

Cartografar, nesse sentido, é mapear as linhas narrativas e polissêmicas construídas a partir das vivências dos sujeitos, observando seus movimentos. Assim, o que se pretendeu não foi configurar mapas na sua totalidade homeostática, tampouco apresentar verdades. Antes, buscou-se, no encontro das subjetividades aqui promovido, analisar os significados e sentidos atribuídos ao diagrama relacional dos territórios escolar e familiar, sob a ótica de profissionais atuantes no contexto escolar. Mas o olhar dos profissionais não rastreou as relações em um contexto familiar geral, impreciso. O foco foi dado nas relações construídas pela escola com famílias de pessoas com deficiência.

Escola, família, deficiência e inclusão: deslocamentos e processos de resignificação

O corpus elaborado a partir dos discursos produzidos pelos profissionais foi composto por 259 UCIs. Esse número corresponde ao total de participantes do estudo. Ele foi separado pelo *software* Alceste em 1.354 núcleos de sentido, chamados de Unidade de Contexto Elementar (UCE), que foram agrupados, posteriormente, em classes. A Figura 1, a seguir, traz uma representação das unidades de classe, com o respectivo percentual do conteúdo que compõe cada uma delas.

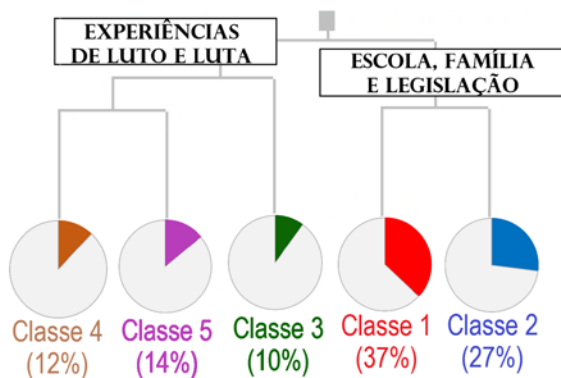
Figura 1 - Representação das unidades de classe



Fonte: Relatório do Alceste, com adaptações dos autores.

Inicialmente, as classes foram dispostas em dois eixos de significação, conforme se pode observar abaixo, na Figura 2 (Diagrama relacional de eixos e classes⁸). O Eixo denominado “Escola, Família e Legislação” contempla as classes 1 e 2. Os discursos agrupados aqui trazem um olhar mais “profissionalizado” dos respondentes. Ou seja, eles falam do lugar profissional que ocupam no território escolar. Aparecem, portanto, neste eixo, os discursos que tratam da importância da parceria entre a escola e a família para o desenvolvimento dos estudantes com deficiência. Além disso, mencionam a legislação que garante a inclusão das pessoas com deficiência e a eliminação das barreiras no processo de escolarização.

Figura 2 - Diagrama relacional de eixos e classes



Fonte: Relatório do Alceste, com adaptações dos autores.

8 - Essa figura é elaborada pelo Alceste a partir das análises estatísticas às quais os dados são submetidos. O software a nomeia como Classificação hierárquica descendente, entretanto para manter a harmonia com os termos utilizados neste estudo cartográfico, ela foi renomeada e passou a ser chamada de Diagrama relacional de eixos e classes.

O Eixo nomeado “Experiências de Luto e Luta”, contempla as classes 3, 4 e 5, sendo que as classes 4 e 5 aparecem com alto grau de correlação. Neste eixo, temos um olhar pessoal dos participantes sobre as famílias de pessoas com deficiência, seus dramas e vivências. Esses olhares retratam a empatia dos participantes com as situações, dores e desafios vivenciados pelas famílias e trazem também relatos das próprias experiências pessoais com a deficiência. Assim, sob essa perspectiva, foram abordados temas como o luto após o diagnóstico, o papel da família no desenvolvimento do estudante, as dificuldades encontradas no processo de inclusão, a luta das famílias para fazer garantir seus direitos e os relatos pessoais sobre as expectativas criadas no seio familiar acerca do desenvolvimento dos estudantes com deficiência.

A Classe 1 é composta por 327 núcleos de sentido, 37% do conteúdo analisado, sendo, portanto, a maior. As palavras mais significativas reunidas nesta classe são, em ordem de importância no discurso: **escola, parceria, profissionais, desenvolvimento, acolher, importante, professor, papel, trabalho e família.**

Essas palavras que se interligam reforçam a importância da parceria entre os membros da família, os profissionais da escola e da área de saúde no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes com deficiência, já que todos são agentes transformadores na vida desses estudantes, conforme pode ser observado na fala de uma das professoras participantes do estudo:

É importante que os profissionais desenvolvam relações interpessoais saudáveis e respeitadas, garantindo-se, assim, maior eficiência no alcance de seus objetivos e que a organização de redes de apoio incorpore outros profissionais que auxiliem na implementação de ações que possibilitem a construção e manutenção de uma escola para todos, onde é claramente especificada a participação da família e dos profissionais da saúde. (PROFESSORA ATUANTE EM SALA DE RECURSO DO ENSINO FUNDAMENTAL I, GAMA, 20 ANOS DE EXPERIÊNCIA).

No discurso que aqui é erigido, destaca-se o papel da escola no acolhimento às famílias. Esse discurso vai ao encontro do Artigo 61 da Declaração de Salamanca. Para Albuquerque (2014, p. 624), “acolher as famílias no cotidiano da escola implica numa decisão política e pedagógica que prevê ações e interações vivenciadas no cotidiano”. Assim como Albuquerque, Perea (1997) já chamava a atenção para a forte influência da escola junto às famílias, fator favorável ao estabelecimento de uma relação promissora entre ambos os territórios considerados importantes na trajetória de escolarização das crianças e jovens, com e sem deficiência.

Quando se trata da relação entre família e escola, Ogama e Tanaka (2003) apontam também que essa participação muitas vezes ocorre somente quando a família é chamada pela escola para atendimento às solicitações pontuais. Atendimentos esses destinados a entrevistas sobre o contexto familiar, esclarecimentos sobre o diagnóstico, encaminhamentos para atividades complementares e orientações pedagógicas. Essas autoras defendem que é necessário realizar um trabalho intencional e dialógico que promova uma estreita parceria entre esses territórios de modo que seja viabilizada a identificação das potencialidades e necessidades do estudante e que haja um impacto positivo no seu aprendizado e, conseqüentemente, no seu desenvolvimento.

A complexidade da relação entre família e escola está nos limites de atuação de cada um dos sujeitos de modo que é fundamental um diálogo aberto e transparente entre todos. Essa parceria pode ser fortalecida, como observa Silva (2011) por meio de palestras, reuniões, grupos de pais, entre outras ações coordenadas pela escola, priorizando sempre o trabalho colaborativo em benefício do desenvolvimento dos estudantes. Com acolhimento e escuta sensível os profissionais reunidos nessa classe acreditam que um bom trabalho pode ser feito pela escola, como expressa uma das participantes desta classe:

Acredito que precisamos olhar com mais respeito e menos julgamento para essas crianças e, conseqüentemente, para suas famílias. O que podemos fazer inicialmente é acolher e realizar uma escuta sensível diante da história de cada criança e de suas necessidades. Só com o apoio da família e o respeito às suas limitações (financeiras, culturais e emocionais) será possível realizar um trabalho com bons resultados. Quando acolhemos e trabalhamos juntos com a família, um leque de possibilidades é oportunizado às nossas crianças e alunos, ressignificando positivamente suas histórias, mostrando que todos podem contribuir à sua maneira. (PROFESSORA ATUANTE NA COORDENAÇÃO REGIONAL DE ENSINO, RECANTO DAS EMAS, 21 ANOS DE EXPERIÊNCIA).

Os discursos permitem pensar, assim, em uma ressignificação da relação entre família e escola e no planejamento de ações intencionais, no qual escola e família possam ter seus papéis sociais fortalecidos no que se refere à aprendizagem e ao desenvolvimento dos estudantes.

A Classe 2, composta por 244 núcleos de sentido e detentora de 27% do conteúdo analisado, é a segunda maior. Entre as palavras mais significativas dessa classe, temos, em ordem de importância: **direito, sociedade, pessoa, humano, acessibilidade, público, lei, preconceito, condição e dignidade**. Estas palavras mostram uma predominância da discussão sobre a garantia

dos direitos das pessoas com deficiência, especialmente o direito à acessibilidade, direito de tratamento igualitário pela família, pela escola e pela sociedade, sem ser vítima de preconceito.

Os discursos incluídos nesta classe representam o olhar dos profissionais para a garantia dos direitos e da real inclusão das pessoas com deficiência. De modo geral, o grupo reunido aqui percebe os avanços nas legislações nacionais e internacionais destinadas às pessoas com deficiência, mas reconhece que nem sempre elas são cumpridas em sua totalidade, de forma que o pleno direito que essa população conquistou nem sempre é respeitado. A vontade desses profissionais em mudar esse cenário é facilmente captada por várias vezes no discurso construído: “Precisamos lutar juntos pela inclusão. Precisamos reconhecer e respeitar a diversidade humana” (PROFESSORA DE MATEMÁTICA, ATUANTE EM SALA DE RECURSO DO ENSINO MÉDIO, CEILÂNDIA, 22 ANOS DE EXPERIÊNCIA).

Aparece no diagrama relacional desta classe a ideia de que família e escola são agentes de transformação social e, portanto, podem e devem batalhar juntos para o respeito aos direitos conquistados, conforme se percebe em uma das falas representativas desta classe: “Esse sujeito tem direitos e é um cidadão que pode contribuir com a sociedade. Acredito que a família e a escola precisam se juntar para mudar o entendimento da sociedade em relação a essas pessoas” (PEDAGOGA, ATUANTE EM EQUIPE DE APOIO À APRENDIZAGEM, GAMA).

A palavra direito está no centro da discussão que os participantes desta classe fazem. E ela aparece relacionada com a luta por respeito, dignidade e acessibilidade:

A luta continua para assegurar os direitos, a igualdade, o respeito e a acessibilidade. Os pais nunca dormem! Eles entram na batalha para vencer! E como nos enchem de orgulho! Tarefa sofrida, mas que gera conquistas e nos faz acreditar em um amanhã mais humano, mais fraterno e mais acessível a todos! (PEDAGOGA, ATUANTE EM EQUIPE DE APOIO À APRENDIZAGEM, GUARÁ, 24 ANOS EXPERIÊNCIA).

Por várias vezes os participantes apontam a ideia de que as barreiras, para o pleno acesso das pessoas com deficiência aos seus direitos, precisam ser eliminadas. A Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) reconhece como barreiras

qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros.

Essa mesma Lei assevera que os sistemas educacionais devem se aprimorar para garantir a participação e aprendizagem por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena. A Resolução CNE/CEB, n° 4/2009, que define as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), na Educação Básica, indica que esses serviços devem integrar o projeto político pedagógico das escolas, envolvendo as famílias como parceiras do trabalho educacional.

Os discursos apresentados na Classe 2 corroboram, assim, a necessidade de o trabalho da escola ser articulado com as ações das famílias dos estudantes com deficiência, com vistas à identificação e eliminação de barreiras que inviabilizam o alcance dos objetivos de aprendizagem, o acesso ao currículo e a igualdade de oportunidades, como previsto nas legislações.

As classes 1 e 2 revelam múltiplos aspectos da relação entre família e escola, direcionando o olhar dos pesquisadores-cartógrafos para a importância da aproximação desses territórios e para os elementos favorecedores do processo de ensino e aprendizagem em uma perspectiva, de fato, inclusiva. Falas de caráter ético e estético se entrelaçaram com manifestações de resistência, tal qual é possível perceber nas conexões rizomáticas descritas por Deleuze e Guattari (1995) em que os pontos se interconectam formando um jogo de signos com direções moveidças.

Quanto às classes que compõem o Eixo 2, quais sejam, as classes 3, 4 e 5, inicialmente chama-se a atenção para a Classe 3 que foi constituída pelo Alceste com 94 unidades de sentido, compondo 10% do discurso. As palavras ou expressões mais significativas nesta classe são: ***minha irmã, Síndrome de Down, vaga, classe, alegria, visual, autista, paralisia, andar e conseguir.***

Esta é a menor classe e a que mais se diferencia das demais por contemplar, em parte dos discursos, os relatos de vivências e experiências pessoais dos participantes não como profissionais da educação, mas como familiares de pessoas com deficiência; outra parte do discurso se refere ao relato de profissionais que não são familiares de pessoas com deficiência, mas que, por terem vivido experiências singulares com essas pessoas, expressaram um alto grau de empatia com essas famílias.

Este último grupo se permitiu quase que sair da condição de educadores para ocupar o lugar das famílias representadas ao longo do módulo IV do curso de Adequações Curriculares, por intermédio de relatos escritos ou de vídeos, fato este que reforça a ideia do fórum de discussão como um dispositivo, que para Deleuze (1996) funciona como campo de subjetivação onde novos modos de existir são possíveis.

Isto é, todo o material⁹ disponibilizado no curso estimulou os participantes desta classe a evocar suas memórias com a deficiência. O sentimento de empatia com as situações apresentadas emergiu e as experiências foram sendo descritas, ora como expressão de opiniões e sentimentos, ora como forma de sensibilização dos pares, ocasionando uma possibilidade real e ímpar de gerar transformações nas relações entre educadores e familiares de pessoas com deficiência, conforme pode ser evidenciado nas falas a seguir:

(...) o que temos que mudar é a percepção da sociedade para um olhar mais sensível para esse ser humano e essa família. A luta contra o preconceito tem de ser constante principalmente para proporcionar uma qualidade de vida social. (PROFESSORA ATUANTE EM CLASSE ESPECIAL, 23 ANOS DE EXPERIÊNCIA).

(...) percebi o quanto ainda preciso repensar e ampliar minhas ações juntos aos estudantes e seus responsáveis. Sei que posso colaborar de forma mais efetiva e acolhedora, com mais momentos de escuta, dando voz e vez para as famílias, fortalecendo o elo entre estes e a escola, em prol do desenvolvimento das crianças (ORIENTADORA EDUCACIONAL, SOBRADINHO).

Os discursos recontam experiências de dores e lutas das famílias, a partir da deficiência de irmãos, filhos ou de estudantes. Fala-se, aqui, da não aceitação social da deficiência e da busca incansável por tratamento. Fala-se da procura de vagas em escolas e das dificuldades vividas por familiares de pessoas com TEA, com deficiência visual, com deficiência intelectual, com paralisia infantil e com Síndrome de Down.

No caso da minha família, por exemplo, o grande problema não foi a aceitação da minha irmã deficiente, mas sim a falta de informação a respeito da síndrome e da deficiência, a falta de recursos financeiros para buscar um tratamento adequado as suas deficiências, o não saber como lidar com uma criança deficiente, e principalmente, a falta de acompanhamento por profissionais qualificados. Fico triste quando falo desse assunto porque quando olho para trás vejo que tudo poderia ter sido bem diferente. [...] Hoje sei da importância de se ter uma equipe multidisciplinar para acompanhar as crianças que têm algum tipo de deficiência e também as famílias que sofrem por não saber o que fazer, nem como fazer, em determinada situação. (PEDAGOGA, ATUANTE EM SALA DE RECURSOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I, TAGUATINGA, 27 ANOS DE EXPERIÊNCIA).

9 - No Módulo IV do curso de Adequações Curriculares foram disponibilizados além do relato selecionado na Internet, dois vídeos de professoras da SEEDF que são mães de crianças com TEA. Nos vídeos, gravados por professoras que já realizaram o curso em anos anteriores, elas relatam as dificuldades enfrentadas para garantir o direito dos filhos de estudar, aprender e se desenvolver.

Fala-se dos dramas vividos, mas também das alegrias com as vitórias conquistadas. Seja na condição de familiar, seja na condição de profissional da escola; seja mencionando os desafios, seja mencionando as pequenas alegrias, os participantes desta classe puderam reconstruir, lado a lado, seus entendimentos sobre as linhas que se cruzam em ambos os territórios, permitindo-se realizar deslocamentos e ressignificar as próprias vivências.

O Eixo “Experiências de Luto e Luta” agrupa ainda as classes 4 e 5, que estão intimamente relacionadas. As enunciações da Classe 5 remetem à ideia do luto que as famílias vivenciam com a perda da criança idealizada e a chegada de uma criança deficiente e, por conseguinte, a Classe 4 retrata o momento posterior ao luto, quando as famílias entram na fase da aceitação, de conhecimento das necessidades da criança. É o momento em que elas começam a travar suas lutas pela garantia de direitos.

Ao tratar dos impactos que ocorrem nas famílias após o diagnóstico do TEA, Silva et col. (2018) afirmam que é comum idealizar, projetar, sonhar e fazer planos quando se descobre uma gestação; ainda que não planejada, mas com o passar do tempo os pais se acostumam com a ideia de terem um filho. Muitas expectativas vão surgindo: como será o rostinho desse bebê? Menina? Menino? Com quem ele vai parecer? Que nome será dado? Quando ele vai iniciar a fala? Com que idade vai andar?

No entanto, quando o filho que chega não corresponde ao que foi idealizado, os pais costumam reagir entrando em um processo de luto, que pode se prolongar por meses. É esse processo que pode ser percebido nos discursos da Classe 5, que comporta 14% do material analisado e é composta por 131 unidades de sentido. As palavras ou expressões que se mostraram mais importantes nesta classe, e que estão relacionadas entre si, são: **idealizado, filho, expectativa, diagnóstico, sentir, fase, receber a notícia, bebê, sonho e saudável**. Essas palavras e expressões evidenciam os impactos emocionais, organizacionais e financeiros, no território familiar, a partir do recebimento do diagnóstico de deficiência da criança.

Assim como Silva et col. (2018), Batista e França (2007) analisam que é comum que inicialmente a família não aceite o diagnóstico e passe por uma fase de negação. Essa fase é criada por um processo de luto pela perda da figura da criança idealizada e das expectativas criadas sobre ela. Alguns discursos representativos desta classe expressam justamente essa percepção de que “a notícia de um diagnóstico do nascimento de uma criança especial reveste-se de um impacto emocional significativo para os pais, na medida em que representa a perda do filho perfeito e saudável que idealizaram”. (ORIENTADORA EDUCACIONAL, 20 ANOS DE EXPERIÊNCIA).

De fato, para Felix e Farias (2018) quando é feito o diagnóstico de uma deficiência, há uma tendência de negação e depressão como primeiras respostas dos pais à perda de idealização da criança que tinham construído.

Os participantes fizeram centenas de observações sobre essa fase do luto, entre elas, evidenciaram “ninguém se prepara para ter um filho com deficiência. A família sempre sonha com a chegada de uma criança saudável, traçando inúmeras possibilidades para a vida deste ser tão esperado.” (PROFESSORA ATUANTE EM TURMA REGULAR INCLUSIVA, SOBRADINHO).

Todos esses elementos aparecem nas reflexões dos profissionais participantes do estudo e, além da preocupação com o momento do diagnóstico, o discurso desta classe chama atenção para a inquietação das famílias e também dos profissionais do cenário escolar, com relação ao futuro dessas crianças, sua autonomia e inserção no mundo profissional e na sociedade em geral.

Normalmente, pai e mãe, já começam a fazer planos para o futuro do filho que está chegando. Imaginamos uma criança correndo pela casa, iniciando sua vida escolar, como será a fase da adolescência e as escolhas que fará em sua profissão. (PROFESSORA ATUANTE EM TURMA REGULAR INCLUSIVA, NÚCLEO BANDEIRANTE).

Essa recorrente preocupação apresentada pelos participantes do estudo legitimam a ideia de que vivemos em uma sociedade forjada por concepções capacitistas, isto é, ideias que, segundo Mello (2016, p. 3266) “promovem atitudes preconceituosas que hierarquizam sujeitos em função da adequação de seus corpos a um ideal de beleza e capacidade funcional”. Sob as concepções capacitistas as pessoas com deficiência são discriminadas, segue refletindo Mello, pelo simples fato de que seus corpos são considerados

inferiores, incompletos ou passíveis de reparação/reabilitação quando situados em relação aos padrões hegemônicos corporais/funcionais”. Atitudes capacitistas contra pessoas com deficiência refletem a falta de conscientização sobre a importância da sua inclusão e da acessibilidade, porquanto deve-se entender que esta concepção, bastante antiga neste campo, é aquela oriunda do campo da biomedicina, que via até recentemente a deficiência como uma patologia cujo resultado seria a ‘incapacitação’ social e muitas vezes também intelectual e de autonomia pessoal dos sujeitos com deficiência. (MELLO, 2016, p. 3272)

A crença capacitista, arraigada profundamente na cultura, fortalece a premissa de que pessoas com deficiência são inferiores na comparação

com as demais pessoas, o que gera atitudes prejudiciais e comportamentos discriminatórios com base na deficiência, independente de qual seja ela, do grau de comprometimento e das limitações que realmente ela impõe à pessoa. Uma das participantes se contrapõe às crenças capacitistas ao afirmar que

Infelizmente muitos ainda pensam na perfeição como o ideal, mas o imperfeito é o que é o real, são os nossos desafios e devemos estar prontos para enfrentar e vivenciar novas experiências para resultar em novos aprendizados. (PROFESSORA ATUANTE EM TURMA REGULAR INCLUSIVA, PLANO PILOTO).

Parte do sofrimento relacionado ao momento do diagnóstico, e evidenciado na Classe 5, é claramente ancorado nessa ideia de que o deficiente é menos capaz, terá menos oportunidades de uma vida digna e bem sucedida profissional e pessoalmente, já que não se enquadra no padrão de normalidade estabelecido pela sociedade.

As reflexões realizadas pelos profissionais, entretanto, revelam que passado o momento do luto pela perda do filho esperado, os familiares, e especialmente as mães, dedicam-se à busca incessante por tratamentos e toda sorte de recursos que possam ajudar seus filhos a aprender e se desenvolver, de modo que adquiram autonomia para que sejam capazes de realizar os próprios sonhos, como se pode observar na Classe 4.

O Alceste reuniu na Classe 4 (com 12% do discurso e 109 unidades de sentido) um conjunto de palavras que indica a força e o amor incondicional que as mães de crianças com deficiência desenvolvem para enfrentar a realidade e todos os árduos desafios que vêm junto à chegada de uma criança “especial”. As palavras mais importantes, e que representam o discurso desta classe, são: **mãe, força, amor, especial, incondicional, realidade, esperança, enfrentar, desafio** e árduo.

Fica evidente nesta classe, a visão dos participantes sobre a importância da família, sobretudo da mãe, na tarefa de apoiar e subsidiar o trajeto de desenvolvimento das crianças com deficiência. Os discursos exaltam as mães e o amor que elas demonstram ter pelos seus filhos, bem como suas lutas, frustrações e vitórias, tal qual se pode perceber nos relatos seguintes:

Ser mãe já não é uma tarefa fácil. E ser ‘mãe especial’ é precisar ter super poderes sem os ter. Uma criança com necessidades especiais requer muitos acompanhamentos, requer muita atenção e muita luta para alcançar pequenas vitórias. [...] Infelizmente ainda ouvimos relatos de mães que sofrem por verem seus filhos sendo deixados de lado nas escolas, sofrendo preconceito, sendo a eles negado o direito de socializar e aprender com qualidade. (PROFESSORA ATUANTE EM SALA DE RECURSOS NO ENSINO FUNDAMENTAL I E II, CEILÂNDIA, 12 ANOS DE EXPERIÊNCIA).

Vi várias famílias se unirem, buscarem terapias, fazerem o melhor que estava ao seu alcance para os filhos. Mas vi também muitas famílias se desestruturarem, passar por um período de luto mesmo, e em muitos casos vi a mãe abandonada pelo pai, sozinha nessa jornada. (PROFESSORA ATUANTE NA EDUCAÇÃO PRECOCE, SÃO SEBASTIÃO, 10 ANOS DE EXPERIÊNCIA).

Essa ideia da ausência paterna, apresentada no relato anterior, é explicada por Batista e França (2007). Para estas pesquisadoras,

[...] geralmente o pai é quem demonstra maior dificuldade em lidar com a constatação da deficiência. A mãe normalmente intui que seu filho apresenta algum tipo de problema; o pai nega com maior veemência. A fase de negação pode se prolongar por dias, meses ou anos. (BATISTA; FRANÇA, 2007; p. 119).

Vários autores além de Batista e França (2007) já discutiram a relação dos pais com os filhos após um diagnóstico de deficiência, entre eles, Mannoni (1988) e Chacon (2011). O primeiro, afirmou em seu estudo que é a mãe quem acaba por travar as maiores batalhas contra a indiferença social, pois o pai geralmente não sabe como agir e acaba se omitindo e se posicionando como cético quanto à deficiência do filho, o que contribui para seu afastamento. Chacon (2011), entretanto, observa que é preciso ter cautela nas análises que se faz sobre a ausência ou afastamento do pai, pois

pai e mãe encontram, nesta relação, um terreno fértil para que isto ocorra, uma vez que a mãe toma deliberadamente para si a tarefa de cuidar, deixando pouco ou nenhum espaço para que o pai divida com ela esta responsabilidade na relação, ação esta reforçada pela família extensa e profissionais da área, que, ao se dirigirem, o fazem prioritariamente à mãe. (CHACON, 2011, p.456).

Tais reflexões fazem evidenciar o quão complexas são as relações entre os familiares de pessoas com deficiência, não cabendo, assim, julgamentos simplistas. Omote (2003), por exemplo, indica que é preciso prover condições favoráveis para o desenvolvimento da criança deficiente e “auxiliar cada familiar a enfrentar as dificuldades decorrentes de sua condição de ser mãe, pai, irmão ou irmã”. (p.16). Todos os membros da família devem ser acompanhados em atividades que permitam valorizar e desenvolver seus sentimentos, potencialidades, necessidades e expectativas.

Felix e Farias (2018) avaliam que após a passagem desse momento doloroso do luto, pelo qual, normalmente, passam os familiares das crianças com deficiência, o problema central passa a ser: Como encontrar outras formas de comportamento que possam nutrir ações mais funcionais e amorosas? Como lidar com as novas necessidades que a chegada da criança fez emergir? As falas a seguir trazem pistas sobre a passagem do luto à luta:

É comum que os pais passem pelo luto após o diagnóstico, pois o sonho de uma criança saudável morre, e com ele, uma readaptação é necessária (...) por isso é tão importante uma rede de apoio de profissionais capacitados. A informação é o melhor remédio para tratar a ideia da incapacidade presente. (PROFESSORA ATUANTE EM CLASSE ESPECIAL, CEILÂNDIA, 22 ANOS DE EXPERIÊNCIA).

Da espera do filho “perfeito”, ao luto pelo novo e inesperado, até a luta pelo atendimento de qualidade, acreditando no potencial de seus filhos, este tem sido um grande desafio destas famílias, no entanto é graças a elas que muito tem sido feito e mudado, e o olhar para o “normal” tem sido alterado (PROFESSORA ATUANTE NA REGIONAL DE ENSINO DE BRAZLÂNDIA, 20 ANOS DE EXPERIÊNCIA).

Sugere-se, nestas reflexões, que o contato com profissionais capacitados e bem informados pode ser a chave para a superação do luto e para que a família possa se reerguer, indo em busca de apoio e criando um novo capítulo na história da criança e da família. É importante, entretanto, observar que não é de qualquer rede de apoio que essa família precisa. Essa rede especializada precisa ter um olhar não estigmatizante, que não discrimine; ao contrário, o olhar deve ser sempre potencializador do sujeito em sua singularidade, completude e inteireza.

A escola pode ser o primeiro lugar onde a família encontrará o tempo e as pessoas que a ajudarão a vencer o luto e se adaptar a uma nova realidade. A família que abraça a escola, abraça o filho e abraça as possibilidades de crescimento da criança. A escola pode e deve ser lugar de humanização dos laudos, diagnósticos e dos prognósticos. (...) Escola é lugar de, junto com a família, enxergar as crianças para além de rótulos, é lugar de enxergar almas. (COORDENADORA PEDAGÓGICA EM UMA ESCOLA DO PLANO PILOTO, 18 ANOS DE EXPERIÊNCIA).

Nessa rede de apoio especializada se encontram os profissionais da educação, que mais do que nunca são chamados a compreender a deficiência a partir de um paradigma social, humano, por meio do qual os profissionais da escola poderão construir pontes significativas entre os territórios escolar e familiar, ajudando a todos na busca por recursos que realmente auxiliem as famílias e também os estudantes. Nestes espaços todos devem ter suas potencialidades reconhecidas.

As linhas que tecem outras leituras possíveis

O objetivo do presente estudo foi analisar o entrelaçamento de significações produzido pelo posicionamento dos participantes sobre a relação entre o território familiar e o escolar. O Curso de Adequações

Curriculares da SEEDF, e mais especificamente o fórum de discussão do módulo IV, proposto aos profissionais da educação, se constituiu como esse lugar produtor de sentidos, onde foi possível acessar experiências e descobrir conexões intensas e transformadoras.

Os processos de subjetivação, que foram compondo as linhas traçadas no “fórum-dispositivo”, deixaram à mostra, pela ótica dos profissionais da educação, dois grandes modos de compreender a teia relacional que conecta os territórios escolar e familiar, chamados aqui de eixos de significação. De um lado, a relação entre escola e famílias de pessoas com deficiência e TEA foi analisada a partir do posicionamento profissional, sustentado na legislação vigente e nas práticas cotidianas engendradas na dinâmica escolar; do outro, o posicionamento pessoal acerca dessas relações ganhou evidência e foi ancorado nas experiências vividas, seja na condição de familiar de pessoa com deficiência e TEA, seja na condição de profissional que conhece de perto o sofrimento e as lutas enfrentadas pelos familiares para garantir os direitos dos seus filhos.

Em ambos os grupos, foi possível perceber os deslocamentos que os profissionais da educação puderam projetar, transformando a experiência do curso em um profícuo processo de ressignificação das práticas escolares dirigidas às famílias de pessoas com deficiência. Foram muitos os profissionais que manifestaram o desejo de modificar suas rotinas de trabalho de modo que família e escola pudessem estar mais próximos e criar novas estratégias para favorecer o desenvolvimento dos estudantes.

Foram relatadas práticas pedagógicas que dizem respeito a mudanças na rotina escolar, com vistas a uma atuação mais acolhedora das famílias e dos estudantes. Os profissionais desenvolveram atividades nos seus territórios escolares com vistas a ampliação do debate acerca de conceitos como capacitismo, acessibilidade, paradigmas médico e social da deficiência, plasticidade cerebral e desenvolvimento humano, acolhimento familiar, formação de professores, trabalho interdisciplinar e outros.

Essas temáticas abrem possibilidades únicas de modificar as práticas excludentes, que teimam em se fazer presentes na rotina escolar, transformando-as em novas formas de perceber as capacidades inerentes a todos os seres humanos e de reconhecer cada um como sujeito ativo, subjetivo, histórico, social e cultural, portanto, capaz de se desenvolver.

Além disso, a família, nesse contexto discursivo, teve oportunidade de ser vista como parceira no processo de aprendizagem e de desenvolvimento dos estudantes, o que colabora para a edificação de práticas menos excludentes, e, por seu turno, muito oportunas, especialmente agora no

contexto de pandemia no qual vivemos e onde a participação da família é ainda mais requerida e necessária.

Observa-se que, tal como no rizoma, as análises realizadas aqui evidenciam que a relação entre a escola e as famílias de pessoas com deficiência são multifacetadas e complexas. Exigiu-se dos pesquisadores-cartógrafos a atenção a vários pontos de intersecção dos núcleos de significação instituídos, porém não esgotados neste estudo, o que sinaliza a abertura de novas possibilidades de pesquisa, no que tange ao papel do pai nesse contexto e ao posicionamento das famílias cuja atuação profissional não esteja diretamente relacionada ao território escolar. Por fim, este estudo abre tantas possibilidades quanto o olhar do pesquisador-cartógrafo for capaz de criar.

Referências

ALBUQUERQUE, S. S. A participação das famílias como uma política educativa. **Educação**. Santa Maria, v. 39, n. 3, p. 617-628, set./dez. 2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BATISTA, S. M.; FRANÇA, R. M. **Família de pessoas com deficiência: desafios e superação**. Blumenau, 2007. Disponível em: <http://www.ebah.com.br/content/ABAAABPiYAG/familia-pessoas-com-deficienciasdesafios-superacao?part=2>. Acesso em: 22 abr. 2021.

BAUER, M. W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. São Paulo: Vozes, 2002.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 23 abr. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 1996.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**. Brasília, 2015.

CHACON, M. C. Aspectos relacionais, familiares e sociais da relação pai-filho com deficiência física. **Revista Brasileira de Educação Especial** [online]. v. 17, n. 3. 2011, p. 441-458. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000300007>. Acesso em: 2 jun. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA (Brasil). Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2009.

COORDENADORIA NACIONAL PARA INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE DEFICIÊNCIA (Brasil). **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, 1994.

DELEUZE, G. O que é um dispositivo. In: DELEUZE, G. **O mistério de Ariana**. Lisboa: Vega, 1996. p 83-96.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora. 34, 1995. v. 1.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**. Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, p. 21-32, abr. 2007.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Pressupostos Teóricos**. Brasília, 2014.

DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes de formação continuada da Secretaria de Educação do Distrito Federal**. Brasília, 2018.

FÉLIX, V. P. S. R.; FARIAS, A. M. Microcefalia e dinâmica familiar: a percepção do pai frente à deficiência do filho. **Cadernos de Saúde Pública** [online]. 2018, v. 34, n. 12. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00220316>. Acesso em: 1 jun. 2021.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

IMAGE. **Alceste 2010 Versão Windows**: Software de Análise de Dados Textuais. Toulouse, 2010. Disponível em: <http://www.alcestesoftware.com.br/manuais/alceste-manual.pdf> Acesso em: 1 ago. 2013.

KASTRUP, V.; BARROS, R. B. Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2014. p.76-91.

MANNONI, M. **A criança retardada e a mãe**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

MELLO, A. G. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.21, n.10, p.3265-3276, 2016.

OGAMA, M. A. G.; TANAKA, E. D. O. Família e instituição para portadores de deficiência mental – da expectativa do primeiro contato à realidade. In: MARQUEZINE, M. C. et al. (org.). **O papel da família junto ao portador de necessidades especiais**. Londrina: EdUEL, 2003, p. 35-44.

OMOTE, S. A Deficiência e a Família. In: MARQUEZINE, M. C., et al. (org.). **O papel da família junto ao portador de necessidades especiais**. Londrina: EdUEL, 2003. p.15-18.

NICOLACI DA COSTA, A. M.; ROMÃO-DIA, D.; DI LUCCIO, F. Uso de entrevistas on-line no método de explicitação do discurso subjacente (MEDS). **Psicologia: Reflexão e Crítica**. 2009, v. 22, n. 1, p. 36-43.

PEREA, T de J.B. **Propuesta metodológica para lo trabajo de los educadores com la familia**. 1997. 66f. Tesis (Maestria en Educación) - Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona, Havana. 1997. Disponível em: <http://repositorio.ucsg.edu.ec/bitstream/3317/3916/1/T-UCSG-PRE-FIL-EP-33.pdf>. Acesso em: 2 maio 2021.

PALÁCIOS, M. Fazendo Jornalismo em Redes Híbridas: notas para discussão da Internet enquanto suporte mediático. **Jornalismo Cultural**, PUC/ Minas, 2003. Disponível em <http://www.fca.pucminas.br>. Acesso em: 28 abr. 2021.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (org.) **Pistas do método da Cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2014. p. 7-16.

PORTELA, C. P. J.; ALMEIDA, C. V. P. J. Família e escolar: como essa parceria pode favorecer crianças com necessidades educativas especiais. In: DÍAZ, F. et al. (org.). **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas** [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 148-159.

PORTO, C. M., (org.). **Difusão e cultura científica: alguns recortes** [online]. Salvador: EDUFBA, 2009.

PRADO FILHO, K.; TETI, M. M. A cartografia como método para as ciências humanas e sociais. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, n. 38, p. 45-49, jun. 2013.

REY, F. G. **O pensamento de Vygotsky: contradições, desdobramentos e desenvolvimento**. São Paulo: Hucitec Editora, 2013.

RESENDE, T. de F.; SILVA, G. F. da. A relação família-escola na legislação educacional brasileira (1988-2014). **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.24, n. 90, p. 30-58, jan./mar. 2016.

RODRIGUES, C. M. L.; SILVA, D. M. F.; SOUZA, G. V. Apontamentos sobre a relação família e escola no contexto da educação pública em municípios do Nordeste. **Estudos de Sociologia**, v. 1, n. 19, ago. 2014.

ROLNIK, S. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

ROMAGNOLI, R. C. O conceito de implicação e a pesquisa-intervenção institucionalista. **Psicologia & Sociedade**. 2014, v. 26, n. 1, p. 44-52.

SÁ-SILVA, J. R., ALMEIDA, C. D. DE, & GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 1, n.1, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351> Acesso em: 27 abr. 2021.

SILVA, S. C. da. **Atenção à família com necessidades especiais:** perspectivas de gestores, profissionais e familiares. 2011. 255 fl. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde). Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

SILVA, A. A., SHINEIDR, E., SANTOS, H. H., & SILVA, J. C. O impacto que ocorre nas famílias após o diagnóstico do transtorno do espectro autista na criança: o luto pelo filho idealizado. **Revista Dissertar**. v. 1, n. 28 e 29, p. 44-55, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.24119/16760867ed1145>. Acesso em: 27 abr. 2021.

VYGOTSKY, L. S. **Formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. (J. C. Neto, L. S. M. Barreto & S. C. Afeche, Trad.) São Paulo: Martins Fontes, 1996.

EL BARRIO Y LA ESCUELA COMO TERRITORIOS DE APRENDIZAJE: UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA¹

Azucena Ochoa Cervantes
Eduardo Domínguez Herrera
Gabriela Carmona Baez

Introducción

Una de las críticas que se ha hecho a la escuela es la separación de ésta con la vida de las personas, es decir, que lo que se enseña y aprende pocas veces está contextualizado y situado en las problemáticas que vive el estudiantado². Desde finales del siglo XIX Celestin Freinet afirmaba que el horizonte de la escuela debería ser ensanchado integrando los procesos de la naturaleza y la sociedad.

Para expandir los horizontes de la escuela hay que replantear el currículum. Se considera que es necesario reflexionar y cuestionar su organización en relación a la parcialización de los saberes en asignaturas, ya que la realidad a la que ahora nos enfrentamos es sumamente compleja. Además de lo anterior, cuestionar el currículum nos permitiría pensar en las formas de enseñanza adecuadas para superar esa parcialización lo que promovería un conocimiento situado como lo plantea Díaz-Barriga, “el conocimiento es situado porque es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en la que se desarrolla” (2006, p.19). Para Baquero (2002) “el aprendizaje debe entenderse como un proceso multidimensional de apropiación cultural, pues se trata de una experiencia que involucra el pensamiento, la afectividad y la acción” (citado en Díaz Barriga, 2006, p.20).

1 - En este capítulo mantenemos la adopción original de los autores de las reglas de la APA/ Neste capítulo conservamos a adoção original dos autores pelas normas da APA.

2 - Freire explica esto con su concepto de *educación bancaria*, y menciona “la narración, cuyo sujeto es el educador, conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido narrado. Más aun, la narración los transforma en “vasijas”, en recipientes que deben ser “llenados” por el educador (...). De este modo la educación se convierte en un acto de depositar (...), el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten. Tal es la concepción “bancaria” de la educación (...)” (2002, p.72). Este es el patrón educativo que reproduce esa separación entre lo vivido y lo aprendido, por lo cual Freire apela a que la educación debe ser liberadora y un proceso dialéctico donde tanto maestros como alumnos sean educadores y educandos y ambos se reconozcan como sujetos políticos capaces de incidir en la realidad.

En este trabajo se parte de la idea de incorporar al territorio como medio para el aprendizaje de ese proceso multidimensional de apropiación cultural, de tal manera que nos permita la interacción del pensamiento, la afectividad y la acción, tal como lo menciona Baquero (2002). Entendemos el territorio como “un concepto teórico y metodológico que explica y describe el desenvolvimiento espacial de las relaciones sociales que establecen los seres humanos en los ámbitos cultural, social, político o económico” (Llanos-Hernández, 2010, p.1).

De acuerdo con Ortiz (2020), es de gran importancia la interacción territorial de los establecimientos educativos con su entorno inmediato pues permite contextualizar la acción educativa a las realidades específicas de cada localidad o región. Tomar el territorio como medio para el aprendizaje permite desarrollar una conciencia territorial desde un proceso colectivo, es decir, un espacio del que uno se siente actor responsable, sea cual sea la escala en que se piense (Arenas, Bruno, Figueroa, y Pallacán, 2012).

Para poder situar el conocimiento y articular diversos saberes del territorio se propone el enfoque de la *cartografía social pedagógica* (csp). De acuerdo con Barragán y Amador:

La finalidad de la csp va más allá de la representación gráfica de los territorios donde acontecen las acciones educativas; implica vincular a los participantes en la posibilidad de transformar sus prácticas; se fortalecen lazos de cooperación y se fortifica el aprendizaje entre pares. Para lograr lo anterior y desarrollar csp se han de tener en cuenta los siguientes elementos: el mapa, el territorio, el sistema de relaciones y las acciones-relaciones (2014, p.136).

Los mismos autores, sugieren que para articular los elementos presentes en la cartografía social pedagógica recomienda el uso de tres tipos de mapas: el ecosistémico relacional, el temporal y el temático³, siendo estos últimos tipos de mapas el eje de esta investigación⁴.

El material cartográfico (mapas y planos) utilizado como herramienta pedagógica en el aula establece un sistema de significados porque transmite, informa, representa,

3 - De acuerdo con Propín (2003), los mapas temáticos tienen la función de demostrar y evidenciar procesos del territorio en la realidad; tal función representa un reto al momento de procesar la información para su posterior representación. Estos mapas son el resultado de un proceso de “evolución” en cuanto a técnicas y métodos cartográficos cuantitativos de representación y tiene un claro objetivo de resaltar procesos que ocurren en el territorio de manera espacio-temporal.

4 - “Los mapas como toda forma de escritura y textualización no son neutrales, expresan un desde donde se mira y para que se mira, de allí que en ellos se pone de manifiesto, de manera clara: jerarquizaciones, homogenizaciones, visibilizaciones e invisibilizaciones en las que se evidencian o esconden concepciones de la realidad social” (García, Quiroz, Velásquez y González, 2002, p.69).

observa y examina un orden social (...). Del mismo modo, los mapas son una fuente de información de primer orden (distancia, superficie, valores) para la investigación al infundir problemas y facilitar la correlación del espacio entre distintas variables. Además, los mapas permiten establecer explicaciones sobre aspectos físicos y sociales de una determinada área, lo cual permite al alumnado construir y elaborar su aprendizaje por descubrimiento de un modo integral y colectivo fomentando el pensamiento crítico y creativo (Ortiz, 2020, p. 194).

Aunado a lo anterior, y siguiendo a Rivera (2017) leer la realidad geográfica, como en el caso de los mapas, reivindica la experiencia ciudadana de habitar en un territorio y crea la pauta para “fundamentar la acción formativa de la geografía escolar, con procesos pedagógicos y didácticos fundados en la interpretación analítico-crítica de lo real, realizada con la investigación de las problemáticas geográficas que afectan la calidad de vida ciudadana y comunitaria” (citado en Rivera, 2021, p.17).

Para aplicar este enfoque, es necesario partir de metodologías participativas que conduzcan a que las personas involucradas sean capaces de mirar críticamente el territorio y su realidad social, esto con la finalidad de dotarlos de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para que los habiliten como actores sociales capaces de transformar su realidad. Un ejemplo en México de la aplicación de este tipo de metodología participativa y antecedente de esta investigación es el proyecto internacional conocido como “Nós Propomos”! (¡Nosotros Proponemos!).

Proyecto ¡Nosotros Proponemos! México

El proyecto “Nós Propomos”! surge en Portugal en el año 2011, con la finalidad de que alumnas y alumnos encontrarán una utilidad viable a los conocimientos geográficos, los cuales ocasionalmente llegan a salir del aula escolar. Al ponerse en marcha en colegios de ese país, este proyecto comienza a tener gran aceptación entre estudiantes y docentes. Entre los objetivos fundamentales del proyecto destacan:

Promover una ciudadanía territorial activa dentro de la comunidad escolar.

Acercar las escuelas y las autoridades locales.

Contribuir al desarrollo local sostenible.

Valorar el Estudio de Caso como trabajo experimental sobre problemas locales.

Promover enfoques metodológicos innovadores.
Movilizar el uso de las tecnologías de la información.
Fomentar la actividad investigadora en Geografía.
(Claudio en prensa, 2021).

A partir de esta importante experiencia en Portugal, el proyecto se extiende por España, y algunos países de Latinoamérica, como son Colombia, Perú, Brasil, y desde 2018, México. La aplicación en México de esta metodología participativa se da a través del intercambio académico entre investigadores y docentes del Instituto de Geografía y Ordenamiento Territorial (IGOT) de la Universidad de Lisboa y la Universidad Autónoma de México (UNAM en adelante), específicamente con la participación directa del Instituto de Geografía (IGG) y de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) en Geografía (figura 1).



Figura 1 - Etapa de sensibilización docente ENP No. 8. Fuente: Archivo Propio

En noviembre del 2018 visita nuestro país el principal promotor del proyecto, el Dr. Sergio Claudinho Lodeiro, quien difunde y capacita a un grupo de alumnas, alumnos, profesoras y profesores de Geografía de la Escuela Nacional Preparatoria No. 8 “Miguel E. Schulz” de la UNAM (figura 2).



Figura 2 -Etapa de sensibilización de alumnas y alumnos. Fuente. Archivo Propio

Entre los meses de enero y abril de 2019 se implementó, a manera de estudio piloto, la primera experiencia del proyecto en cuatro grupos de esta preparatoria, dos del turno matutino 403 y 416, y dos del turno vespertino 467 y 469, a cargo de la Profesora Sandra Cruz Alejo y el Profesor Roberto García García. La metodología que emplearon se basó en las propuestas de Claudino y Mendonca S. (2017) y Rodríguez, M. y Claudino S. (2018).

Paso 1: Identificar problemas locales (aplicación de encuesta).

Paso 2: Organización de equipos (4 integrantes).

Paso 3: Trabajar con un problema.

Paso 5: Realizar investigación documental (periódicos, libros, internet).

Paso 6: Desarrollar Trabajo de campo (entrevistas, encuestas, fotografías, etc.).

Paso 7: Discutir y presentar soluciones.

Paso 8: Compartir proyectos con la comunidad.

Entre los puntos a destacar en la aplicación de la metodología está la realización de la práctica de campo (figura 3) ya que, al entrevistar a las personas, se observó que alumnas y alumnos se expresaban del lugar como un lugar familiar; ellas y ellos ya saben que ocurre en ese sitio, lo investigaron y determinaron que problemáticas existen, por lo tanto, ya no es del todo ajeno para ellos. Cuando escuchen hablar de ese lugar, lo experimentarán desde un sitio conocido. Asimismo, señalaron que las prácticas de campo, en el ámbito de la Geografía, son de vital importancia para hacer significativos los contenidos del Programa, que los estudiantes vean plasmada en la configuración de la Ciudad los conceptos geográficos y puedan asimilarlos, que vean la utilidad de la disciplina para su vida como ciudadanos, universitarios conscientes y participativos.



Figura 3 - Trabajo de campo de alumnas, alumnos y docentes. Fuente. Archivo Propio

A manera de conclusión de esta primera implementación, en comunicación directa con los profesores Cruz y García destacaron que además de los objetivos logrados del proyecto, esta actividad contribuyó a desarrollar una conciencia ciudadana en los alumnos participantes, pues se observó un cambio desde el momento en que los estudiantes identificaron una problemática e investigaron sobre ella. Con la aplicación de este proyecto surgieron nuevas interrogantes y algunas respuestas, las cuales fueron dando forma a la presente investigación desarrollada durante el ciclo escolar 2019- 2020.

Una propuesta para el abordaje de la realidad social

La experiencia que se describe en este trabajo se enmarca dentro de la materia de Geografía de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP en adelante) de la UNAM, en cuyo Plan de Estudios se afirma:

La asignatura de Geografía organiza, sistematiza e integra los conocimientos, habilidades, actitudes y valores fundamentales para analizar cómo la sociedad percibe, produce y toma conciencia del espacio geográfico donde se presentan las interacciones entre los diferentes procesos naturales y sociales a escalas que van de lo local a lo global (...) se promueve en el alumno el desarrollo de las habilidades para analizar la complejidad y la multicausalidad que tienen los acontecimientos estudiados en la escuela, los

percibidos en su entorno y, al mismo tiempo, se interese por indagar las causas y los efectos que tienen, así como buscar soluciones (...) favorece la formación integral, la participación activa y colaborativa de los alumnos como personas críticas, responsables y solidarias de su entorno. Con esta asignatura se espera que los alumnos analicen y comprendan la complejidad de los procesos sociales y naturales, adquieran habilidades para una interpretación global de la sociedad y el impacto de sus acciones, y realicen proyectos de investigación para identificar problemas actuales en diversos ámbitos. Por lo tanto, los contenidos y las habilidades desarrolladas en el curso favorecen que los alumnos se formen como ciudadanos solidarios, tolerantes y respetuosos a la diversidad y que contribuyan a la conservación del ambiente (UNAM, 2016, p. 2).

Tomando como punto de partida este enfoque, se diseñó una experiencia que se llevó a cabo en dos preparatorias de la UNAM, en el marco del Programa de Apoyo a Proyectos para Innovar y Mejorar la Educación (PAPIME)⁵ con clave PE303020⁶, en coordinación con el Instituto de Geografía de la misma universidad, la Maestría en Educación para la Ciudadanía de la Universidad Autónoma de Querétaro y la Maestría en Docencia de la Educación Media Superior de la UNAM.

Dado el espacio disponible, lo que se presentará en este capítulo es una parte de la investigación que se deriva de esta experiencia y que tiene como objetivo analizar los usos de la cartografía temática en la aplicación del proyecto ¡Nosotros Proponemos! México en dos preparatorias de la UNAM.

La Escuela Nacional Preparatoria (ENP en adelante) cuenta con 9 planteles distribuidos en la Ciudad de México (CDMX en adelante), cuya población total es de 53,044 alumnos. El proyecto trabajó con dos de ellos. En primer lugar, el plantel 8 “Miguel E. Schulz”, ubicado en la Alcaldía⁷ Álvaro Obregón, demarcación administrativa cuya población total es de 759, 137. (INEGI, 2020). De ese total 32, 011 corresponde a jóvenes de entre

5 - Los proyectos PAPIME, cuyas siglas significan Programa de Apoyo a Proyectos para Innovar y Mejorar la Educación, tienen como objetivo impulsar la superación y desarrollo del personal académico mediante apoyo a proyectos que conduzcan a la innovación y al mejoramiento del proceso enseñanza-aprendizaje y beneficien a los alumnos, tanto del bachillerato como de la licenciatura de la UNAM.

6 - Con esta clave se hace referencia al registro que adquirió el proyecto al momento de su aprobación en la Dirección General de Asuntos del Personal Académico bajo el título “Diseño, implementación y evaluación de estrategias de enseñanza de la geografía en la ENP a través de la participación ciudadana”.

7 - La base de la división territorial y de organización político administrativa de la CDMX son las demarcaciones territoriales. Dentro de sus características destacan que son autónomas en su gobierno interior y que cuentan con un órgano político administrativo que es la Alcaldía.

15 y 17 años. En segundo lugar, en el plantel 7 “Ezequiel A. Chávez”, ubicado en Venustiano Carranza, Alcaldía que cuenta con una población de 443,704 habitantes (INEGI, 2020). De ese total, 17, 632 representa a jóvenes de entre 15 y 17 años, (tabla 1).

Tabla 1 - Población total y de rango de edad de 15 a 17 años por Alcaldía respecto a la ubicación de los planteles estudiados

Alcaldía	Pob. Total	Pob. 15-17 años	Preparatorias	Totales	Primer ingreso
Álvaro Obregón	759, 137	32, 011	“Miguel E. Schulz”,	5,712	1, 877
Venustiano Carranza	443,704	17, 632	“Ezequiel A. Chávez”,	5, 409	1, 525
Ciudad de México	9, 209944	380,808	9 planteles	53, 044	16, 720

Fuentes. INEGI, 2020 y UNAM, 2020.

En ambos planteles se diseñó una propuesta metodológica basada en dos metodologías participativas: el ya descrito proyecto Nós Propomos! y el Aprendizaje Servicio⁸, enmarcada en la materia de geografía, con estudiantes de cuarto año (primer año de la preparatoria), con una edad promedio de 15 años.

El abordaje que se realizó desde la investigación tomó como base el uso de mapas temáticos por parte del equipo investigador. Previo a la puesta en marcha de la experiencia se aplicó un instrumento escrito que tenía el objetivo de conocer las ideas que mostraban las y los estudiantes acerca de la participación, las problemáticas que perciben en su lugar de procedencia y las nociones que tienen en relación con el poder. Tal instrumento escrito es el resultado del trabajo en conjunto y los aportes de las instituciones antes mencionadas. Este incluía un apartado de datos generales, del cual se obtuvieron los datos de la Alcaldía y la colonia de procedencia de las y los participantes. Toda esta información serviría para posteriormente proceder con la elaboración de los mapas de este proyecto.

8 - El aprendizaje-servicio es un método por el cual los estudiantes aprenden y desarrollan a través de la activa participación en un servicio cuidadosamente organizado, que se dirige a la comunidad y que busca las necesidades de la misma; que coordina una escuela primaria, secundaria, la Universidad o un programa de servicio a la comunidad; que contribuye a desarrollar la responsabilidad cívica; que está integrando el currículum académico de los estudiantes, fortaleciendo, o se integra en los componentes educativos de los servicios comunitarios en los que están implicados los participantes; que destina tiempo previamente programado para que los estudiantes o participantes reflexionen sobre la experiencia del servicio (Puig, J., et al.,19).

La opinión del estudiantado a través del trabajo cartográfico

Con anterioridad en el texto se mencionó que hubo varios aprendizajes en la experiencia previa a este proyecto. Uno muy destacable es la importancia de mantener un control de la información generada por el alumnado mediante su ubicación.⁹ Considerando esto, los mapas iniciales se elaboraron de manera independiente para cada grupo, con la respectiva información obtenida del instrumento escrito. Estos mapas tenían como objetivo:

Conocer el contexto de procedencia del alumnado y contrastar con las problemáticas que ellos y ellas perciben.

Formar equipos usando de criterio, la proximidad entre viviendas de ellos y ellas (lo que facilitaría identificar una problemática en común).

Clasificar y analizar dichas problemáticas identificadas por el alumnado.

Buscar explicaciones de la forma como percibe el alumnado los problemas cotidianos de su barrio.

Los tres primeros objetivos resultaron en cuatro mapas: la procedencia del alumnado, la conformación de esos equipos, la problemática a trabajar y su ubicación y, por último, una categorización de dichos problemas investigados.

En busca de cumplir con el cuarto objetivo se procedió a realizar mapas temáticos que, también son presentados como parte de los resultados del proyecto PAPIME PE303020¹⁰. Dadas las limitaciones de este trabajo, nos enfocaremos únicamente en explicar estos, que son el resultado del procesamiento de información de los tres grupos que participaron en dicho proyecto. También son el resultado de todo el aprendizaje que los y las integrantes del equipo de trabajo tuvimos a través de la “prueba y error” al momento de recolectar la información, procesarla y elaborar los antes mencionados. Como primera aplicación formal del proyecto ¡Nós Propomos! en México, estos mapas resultantes implican

9 - En la experiencia del año anterior, los profesores trabajaron con la herramienta de Google Earth para ubicar a los alumnos y visualizar su distribución en torno la preparatoria 8 y de esta manera trazar la ruta más efectiva para los recorridos del trabajo de campo.

10 - Los Integrantes del Proyecto PAPIME PE303020 son; por parte de la UNAM: Federico Guillermo Fernández Christlieb, Eduardo Domínguez Herrera, Laura Garcés Medina, Sandra Cruz Alejo, Roberto García García, Imelda Rendón Gómez, Gabriela Carmona Báez y Leonardo Ledesma Alexander. Por parte de la Universidad de Lisboa; Sérgio Claudinho Loureiro Nunes. Y por parte de la Universidad Autónoma de Querétaro Azucena De la Concepción Ochoa Cervantes y Luis Manuel Pérez Galván. De manera externa al proyecto, Jesús Abraham Navarro Moreno colaboró con asesoría en la elaboración de la cartografía.

una primera aproximación a la cartografía social pedagógica, en cuanto a la forma de procesar, organizar y representar la información y, que sea posible trascender sólo de la representación gráfica para realmente dar importancia a lo que el alumnado considera de mayor preocupación en la CDMX. A continuación, se explican dichos mapas.

Localización de los alumnos participantes en el proyecto

El primer mapa muestra la procedencia y distribución de los 125 alumnos que fueron participantes en el proyecto, lo cual representa el 0.22% de los 53, 044 alumnos y alumnas que asisten a la Escuela Nacional Preparatoria¹¹, de acuerdo con INEGI 2020 (ver tabla 1). Con base en la información obtenida en el instrumento escrito, de los 125 alumnos y alumnas, el 63.2% asisten a la Prepa 8 “Miguel E. Schulz” (37 alumnas y alumnos en el grupo 407 matutino y 43 en el grupo 462 vespertino) y, como se puede apreciar en este mapa (figura 4), su distribución se da en la zona occidente de la CDMX con una gran concentración en los alrededores del plantel, siendo la Alcaldía Álvaro Obregón la de mayor procedencia con el 27.2% de los casos.

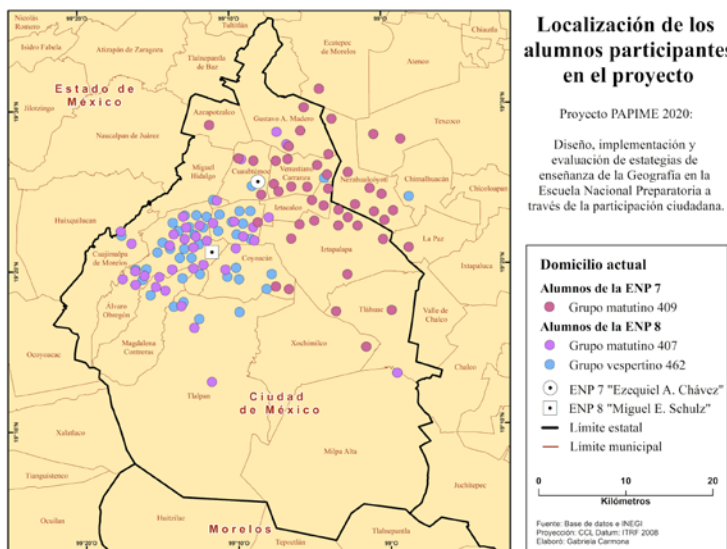


Figura 4. Mapa de la CDMX donde se muestran las Alcaldías y municipios de procedencia de las y los estudiantes que participaron en el proyecto.

11 - En la CDMX para ingresar al Nivel Medio Superior, el alumnado presenta un examen de selección. A partir del resultado y el número de lugares disponibles se genera su distribución en los distintos planteles.

Las Alcaldías Magdalena Contreras, Benito Juárez y Coyoacán también presentan procedencia, pero esta se dispersa hacia el sur en la Alcaldía Tlalpan. Casos más aislados se aprecian al suroeste en Milpa Alta, al noreste en Cuajimalpa y al noroeste en Cuauhtémoc, Venustiano Carranza y Chimalhuacán. Continuando con el mismo mapa, el 36.8% de los alumnos asisten a la Prepa 7 “Ezequiel A. Chávez” y se encuentran distribuidos en la zona noroeste de la CDMX, aunque en este caso hay que considerar que su dispersión tiende a ser más extensa en comparación con el otro plantel, pues se llega hasta los municipios colindantes del Estado de México como Ecatepec, Texcoco, Nezahualcóyotl y La Paz (representa el 10% de los 125 alumnos y alumnas). La Alcaldía de mayor procedencia es Iztapalapa (con 20% de los casos), posterior está Nezahualcóyotl (17.7%) y Venustiano Carranza (15.55%) y los casos más lejanos están en las Alcaldías de Tláhuac, Gustavo A. Madero, Azcapotzalco, Coyoacán y Xochimilco. Cabe destacar, que la ENP 7 se localiza en la delegación Cuauhtémoc, y a diferencia de la ENP 8, la mayoría de su alumnado no procede de su misma Alcaldía.

La importancia de conocer la procedencia de los alumnos radica en que nos permite comprender qué problemas se destacan en cada zona y de qué manera estos se relacionan entre sí y responden a una lógica espacial dentro de la CDMX y que trasciende la demarcación política oficial, en pocas palabras, analizar las relaciones sociales que se producen.

Problemáticas de investigación de los alumnos de la Escuela Nacional Preparatoria

Este segundo mapa presenta cuáles son las problemáticas de investigación que cada uno de los equipos (de los tres grupos participantes) seleccionó y analizó, además de la ubicación.

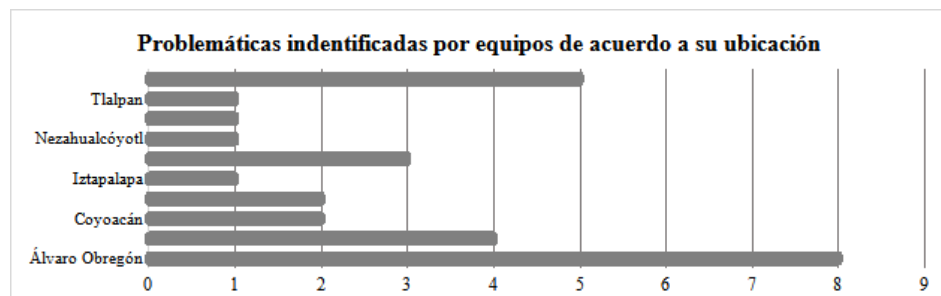


Figura 5. Se observan las Alcaldías donde los alumnos y alumnas encontraron problemáticas además del número total de casos de estudio por cada una de ellas.

Para una mayor comprensión del mapa, la gráfica anterior (figura 5) muestra cuántos problemas se investigaron por Alcaldía, de un total que son 28; la Alcaldía Álvaro Obregón se posiciona como la de mayor interés al contener 8 casos de estudio, seguido de la Alcaldía Venustiano Carranza con 5 y Benito Juárez con 4, en el resto de Alcaldías o municipios hay 3 o menos casos.

Cada uno de las figuras en el mapa (figura 6) representa la localización de una problemática, la forma de la figura indica el grupo donde se trabajó, (triángulo para el grupo 409, rombo para 407 y círculo para el 462) y, por último, el color muestra qué problemática es la que se investigó. Todas se encuentran dentro de los límites político-administrativos de la CDMX.

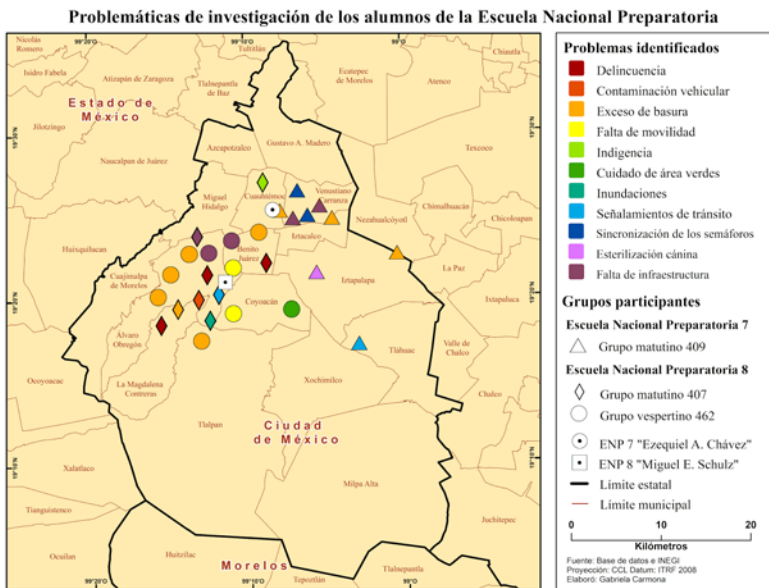


Figura 6. Mapa de la CDMX que muestra las problemáticas de investigación seleccionadas por los equipos.

Con la siguiente gráfica (figura 7), se puede ver que, los casos de estudio que se asocian a problemas con la generación y acumulación de basura son los de mayor preocupación para el alumnado, ya que ocupan el 32% de los problemas analizados. Una vez más la Alcaldía Álvaro Obregón se hace presente con 3 casos pertenecientes a equipos del grupo vespertino 462 (de un total de 5 casos), por otro lado, en equipos del grupo 409 tenemos tres casos distribuidos en las Alcaldías Cuauhtémoc, Venustiano Carranza e Iztapalapa y, por último, un caso más en Magdalena Contreras del grupo 407. Los siguientes problemas de mayor preocupación son los asociados a

la falta de infraestructura (falta de alumbrado público, presencia de hoyos y baches, obstrucción del paso peatonal y restauración de banquetas) con un 18% del total, presentes en, Álvaro Obregón Venustiano Carranza y Benito Juárez; por otro lado, la delincuencia (inseguridad y robo a casa habitación) también destaca con 3 casos de estudio, es decir, un 11%. Del resto de los problemas (la falta de movilidad, los señalamientos de tránsito, sincronización de los semáforos, contaminación vehicular, indigencia, cuidado de área verdes, inundaciones y la esterilización canina) se encuentran de uno a dos casos, es decir, no rebasan el 7% del total.

Porcentaje de los problemas indentificados

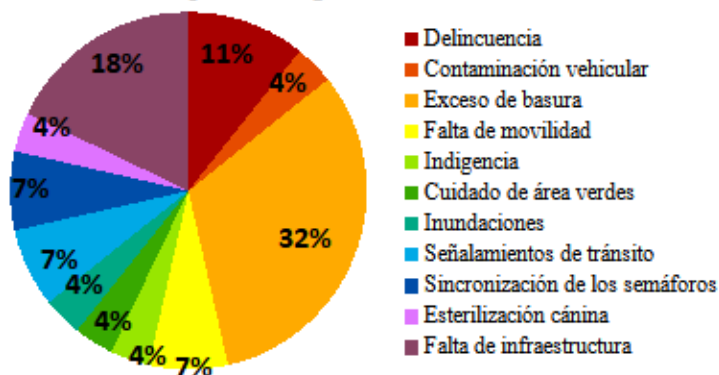


Figura 7. Muestra los casos de estudio por porcentaje respecto al total.

Este mapa también ayudaría a trazar la ruta para hacer el trabajo de campo con lo que los alumnos y alumnas se vieran más involucrados y así complementarían su investigación, sin embargo, debido a la contingencia por Covid-19 este ejercicio no se realizó. Aun así, los estudiantes fueron capaces de involucrarse y comprometerse con su trabajo y este mapa trata de reflejar su opinión, de ahí la importancia de saber qué es lo que más les preocupa y en qué zonas lo consideran más grave.

Categorización de las problemáticas de investigación de los alumnos de la Escuela Nacional Preparatoria

Este tercer mapa (figura 8) muestra la categorización de los problemas investigados, el nombre del equipo y el grupo donde se trabajó dicho problema. Con categorizar nos referimos a reconocer rasgos compartidos o similitudes entre los problemas para organizarlos y clasificarlos con el fin de hacer interpretaciones y análisis generales. Las categorías identificadas fueron:

Problemáticas socioambientales: todo lo relacionado con contaminación, pérdida de biodiversidad, reducción de espacios verdes, etc.

Problemáticas socioeconómicas: relacionado a vulnerabilidad social, pobreza, gentrificación, desplazamiento, despojo de espacios públicos, etc.

Problemáticas de movilidad: todo lo relacionado a la falta de movilidad dentro de la ciudad, los aspectos que la limitan o la entorpecen, las limitaciones del transporte, falta de espacios para otros tipos de transporte o que no sea inclusiva para toda la población.

Problemáticas de inseguridad: todo lo relacionado a la seguridad de las personas, desde los robos, delincuencia, secuestros, homicidios u otros aspectos que las suscitan.

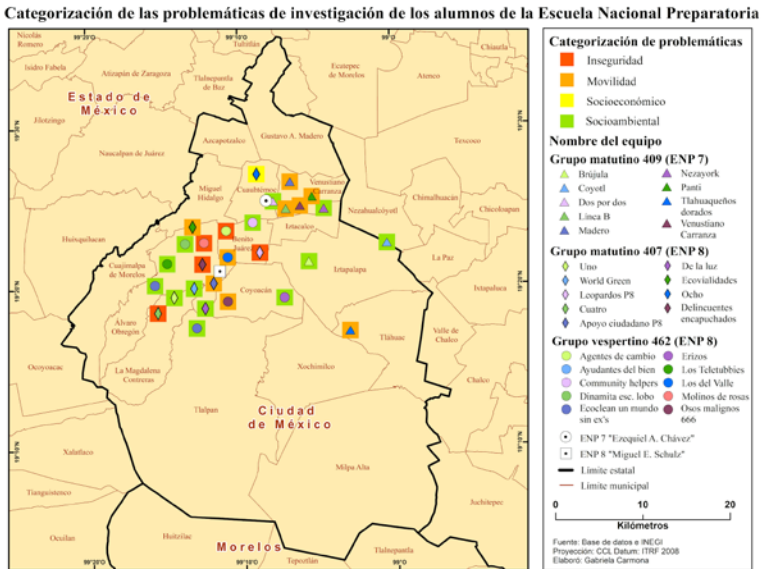


Figura 8. Mapa de la CDMX que muestra los casos de investigación de cada problemática, de acuerdo a la clasificación de la categorización.

La siguiente gráfica (figura 9), indica que el 46% de los problemas investigados se asocian a problemas socioambientales, los cuales se presentan en las Alcaldías de Álvaro Obregón, Magdalena Contreras, Coyoacán, Iztapalapa, Benito Juárez, Cuauhtémoc y Venustiano Carranza, es decir, en la mayoría de los lugares se presenta al menos un caso de investigación, lo que puede significar que los problemas socioambientales son lo que más perciben los y las estudiantes que, en este caso, como vimos el en mapa anterior, es la generación y acumulación de basura es

las calles, (también se incluyeron inundaciones, cuidado de áreas verdes, esterilización canina y contaminación vehicular).

Porcentaje de problemáticas de acuerdo a su categorización

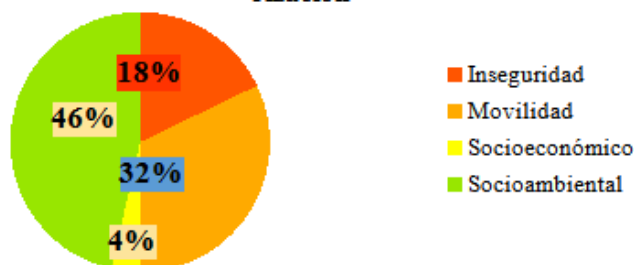


Figura 9. Porcentaje de casos por categoría.

En las otras categorizaciones, el 32% corresponde a los problemas de movilidad (los casos que incluyen la falta de esta, la presencia de hoyos y baches, la obstrucción del paso peatonal y la restauración de banquetas), principalmente en la Alcaldía Venustiano Carranza y Álvaro Obregón; la categoría que ocupa un 18% de las problemáticas investigadas es la de inseguridad¹² (delincuencia y robo a casa habitación) y, por último, sólo el 4% es de los problemas socioeconómicos, con un caso en la Alcaldía Cuauhtémoc. Parte del trabajo de la investigación fue que cada equipo propusiera una solución a la problemática que eligió, investigó y analizó, consideramos que este sería el punto de partida para el diseño de la intervención, ya que la categorización permite optimizar la búsqueda de información e instituciones a donde se puede acudir para presentar dichos casos.

Problemáticas sociales identificadas por alumnos de la Escuela Nacional Preparatoria

Este último mapa (figura 11) se realizó a partir de la información obtenida en el cuestionario, que es el instrumento escrito mencionado antes. Específicamente se utilizó la pregunta ¿qué problemáticas hay en el territorio de su residencia? Donde había una serie de opciones donde el alumnado tenía que seleccionar las que les parecían de mayor atención. Al igual que en el mapa anterior (figura 6), esas opciones se categorizaron con los mismos parámetros y fue así que se obtuvieron los valores con los

12 - En esta categoría, además de los problemas evidentes, se incluyeron dos casos que en el mapa anterior (figura 6) se enlistaban como falta de infraestructura, ya que los alumnos asociaron que la falta de alumbrado propicia la inseguridad.

que se realizó este mapa. Debido a este proceso, es importante aclarar lo siguiente para poder entender tanto el mapa como la gráfica: cada alumno eligió las opciones que le parecían más importantes, sin embargo, durante este proceso la categorización no estaba presente, pues fue un proceso posterior. Cada una de las opciones que cada alumno o alumna marcó en el cuestionario, se nombraron como “selección” y se contaron de manera independiente, aunque posteriormente se suman en categoría. En total hubieron 385 “selecciones”.

En la siguiente gráfica (figura 10) se indica que el 43% del total (143 “selecciones”) son considerados como problemas de inseguridad. La segunda categoría más relevante es la socioambiental con un 23% de las selecciones y, por último, casi similarmente, las categorías de movilidad y socioeconómico reciben el 16% y 18% respectivamente. Está gráfica nos da el panorama general de la CDMX, por lo que no debe confundirse con los gráficos que se muestran en el mapa.

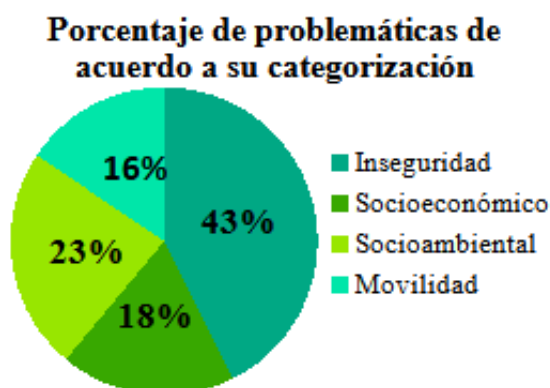


Figura 10. Porcentaje de “selecciones” por categoría.

Teniendo lo anterior en cuenta, los símbolos que se muestran en el mapa (figura 11) son el recuento de “selecciones” totales por Alcaldía, por otro lado, cada parte del símbolo divide ese total de acuerdo a su categorización y los colores naranjas de fondo nos indican cuántos alumnos proceden de cada Alcaldía.

El que más resalta es el símbolo o gráfico de la Alcaldía Álvaro Obregón, y de acuerdo con la escala de la leyenda, rebasa las 40 “selecciones” en las categorías de inseguridad y movilidad. En este caso, coincide que la cantidad de “selecciones” es por el número de alumnos que proceden de ahí, (que con anterioridad ya se vio que es el 27.2% o 34 estudiantes), pero en casos como en la Alcaldía Venustiano Carranza e Iztapalapa que,

aunque hay similitud en sus gráficos, la cantidad de alumnos sí difiere. De aquí la importancia de aclarar cómo se procesó la información para este mapa, pues al tener un carácter individual, la reflexión que hacen las y los alumnos respecto a los problemas es diferente a como lo hicieron de manera colectiva con su equipo. Ambas maneras de identificar problemáticas son igual de importantes y necesarias.

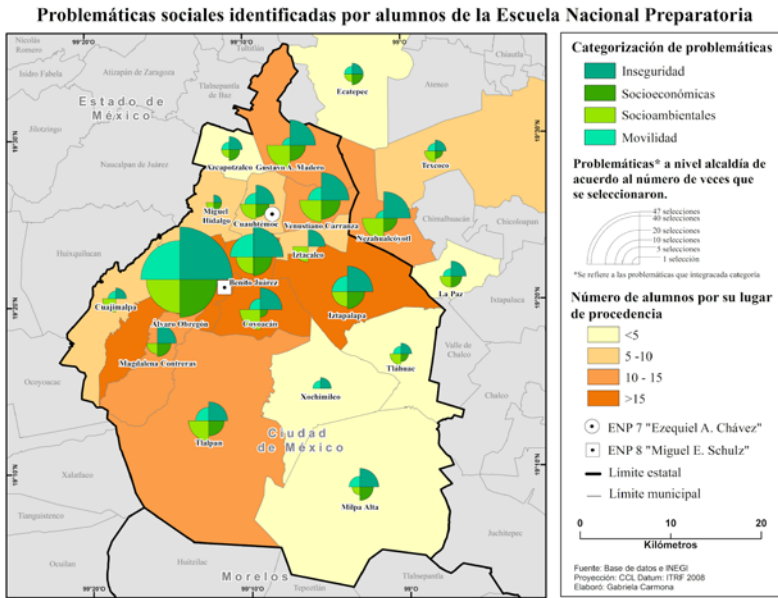


Figura 11. Mapa de la CDMX donde se muestra la categorización de las problemáticas que los alumnos identificaron de manera individual en el instrumento escrito como parte de su participación en el proyecto

Teniendo lo anterior en cuenta, los símbolos que se muestran en el mapa son el recuento de “selecciones” totales por Alcaldía, por otro lado, cada parte del símbolo divide ese total de acuerdo a su categorización y los colores naranjas de fondo nos indican cuántos alumnos proceden de cada Alcaldía.

El que más resalta es el símbolo o gráfico de la Alcaldía Álvaro Obregón, y de acuerdo con la escala de la leyenda, rebasa las 40 “selecciones” en las categorías de inseguridad y movilidad. En este caso, coincide que la cantidad de “selecciones” es por el número de alumnos que proceden de ahí, (que con anterioridad ya se vio que es el 27.2% o 34 estudiantes), pero en casos como en la Alcaldía Venustiano Carranza e Iztapalapa que, aunque hay similitud en sus gráficos, la cantidad de alumnos sí difiere. De aquí la importancia de aclarar cómo se procesó la información para este

mapa, pues al tener un carácter individual, la reflexión que hacen las y los alumnos respecto a los problemas es diferente a como lo hicieron de manera colectiva con su equipo. Ambas maneras de identificar problemáticas son igual de importantes y necesarias.

Respecto a esta información identificada por las y los estudiantes vale la pena contrastarla con la que manejan autoridades de la CDMX. Para analizarla nos apoyaremos en la Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública (ENVIPE) 2020, una serie estadística encabezada por el Subsistema Nacional de Información de Gobierno, Seguridad Pública e Impartición de Justicia (SNIGSPIJ), que coordina el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). Esta encuesta se aplica anualmente a población de 18 años y más por entidad federativa, que para el caso de la CDMX es de 2,000, 488. Esta encuesta se centra en la generación de información relevante para el diseño e implementación de políticas públicas en materia de seguridad y victimización. Entre la información recopilada destacan los temas que generan mayor preocupación según la percepción de la población. A continuación, se presenta una muestra de datos obtenidos en marzo de 2020.

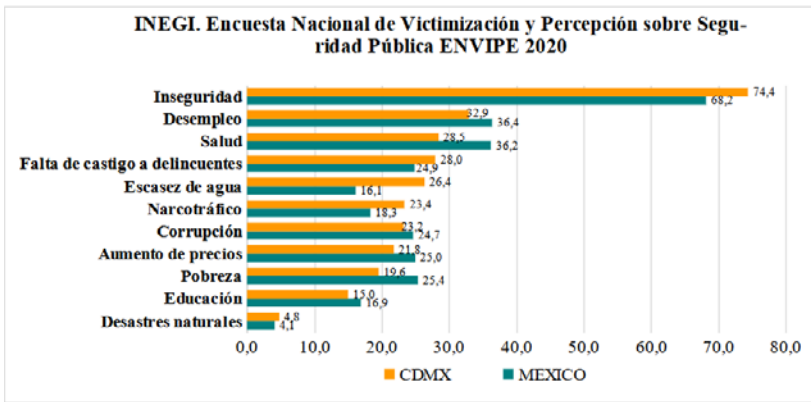


Figura 12. Temas que generan mayor preocupación según la percepción de la población CDMX 2020. Fuente: Fuente. (INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía). Microdatos de la Encuesta Nacional de Victimización y Percepción Sobre la Seguridad Pública (ENVIPE) 2020.

Las preocupaciones respecto a la inseguridad, la desigualdad social y problemas ambientales como la escasez del agua son una constante preocupación. Y más si analizamos que esta convergencia se da en el ámbito espacial del territorio que día a día se construye por los diversos actores sociales de nuestra sociedad.

El trabajo de cartográfico no está completo en el sentido de que, por un lado, hay más información en el instrumento escrito que se puede procesar

y representar, y que, por ende, nos puede arrojar más interpretaciones sobre los intereses de las y los alumnos, los cuales constantemente su opinión se invalida. Por otro lado, la falta del trabajo que no se concretó debido a la pandemia por el Covid-19.

Hallazgos

La cartografía como herramienta didáctica nos permitió como docentes: distinguir un medio para facilitar y representar el proceso del trabajo proyecto *Nós Propomos!* en el sentido de que a través de esta se pudo:

Ubicar alumnos de acuerdo a su procedencia.

Organizar equipos

Identificar problemáticas

Presentar propuestas de solución

De esta manera se pudo constatar que la cartografía es algo más que la representación del territorio, pues en esta experiencia se mostró que la transformación de prácticas no sólo aconteció en las y los estudiantes sino en los docentes, pues la geografía “cumple un papel esencial en la educación para la ciudadanía, sea en la escala geográfica que sea (...), esto es, en la adquisición de los valores supremos que, como individuos, nos permiten formar parte de la sociedad y participar en ella(...)” (De Miguel, 2021, p. 5).

Como investigadores la cartografía permitió:

Clasificar y analizar problemáticas identificadas por el alumnado.

Buscar explicaciones de la forma como percibe el alumnado los problemas cotidianos de su barrio / Colonia/ Alcaldía.

Analizar el grado de participación ciudadana de alumnas y alumnos.

A partir de esta experiencia se pudo observar que, la idea de participación que presenta el alumnado puede ampliarse a partir de hacerlos partícipes de la experiencia como la presentada en este texto, pues el hecho de que reflexionen sobre las posibilidades que tienen de transformar el entorno los coloca como actores sociales.

Conclusiones

En primer lugar, como se mencionó en la introducción de este capítulo, cuestionar el currículum implica asumir otras formas de enseñanza y para lograr esto las y los docentes debemos cambiar la mirada, promover el aprendizaje situado a través de experiencias que pongan en juego el conocimiento, la afectividad y la acción. En esta experiencia se pudo observar que, las y los estudiantes a partir de la interacción con el territorio y las problemáticas que ahí se suceden pudieron poner en juego estos tres componentes, el conocimiento al trabajar con los contenidos propios de la asignatura, la afectividad al implicarse en la elaboración de propuestas y la acción al posicionarse como personas capaces de llevar a cabo esas propuestas. A partir de lo anterior, podemos afirmar que, aún con las limitaciones que la pandemia impuso, se desarrolló la conciencia territorial dado que hicieron suyo el espacio al pensarse en colectivo.

En segundo lugar, considerando incluir la noción de territorio como elemento articulador del aprendizaje permitió que las y los estudiantes identifiquen que, las problemáticas observadas “no puede (n) entenderse en un marco cerrado como si fuera no existiera nada más. La familia, la escuela, el grupo de iguales o la comunidad son permeables e interrelacionan con el entorno”. (Soler, 2008, p. 25).

Lo anterior, invita a repensar la enseñanza de la geografía y la aplicación de la cartografía una de las herramientas más ampliamente utilizadas en esta disciplina. Partiendo de esta experiencia, la enseñanza de la geografía hoy más que nunca, debería coadyuvar a la formación de ciudadanos críticos y participativos que puedan “identificar y situar en el espacio los problemas, a analizar sus características, a valorar sus consecuencias, en definitiva, a intervenir de forma responsable y comprometida en la realidad (...)” (García Pérez citado en García, 2021, p.41).

Esto sólo puede ser posible si el cuerpo docente cambia la mirada no sólo en lo pedagógico sino en lo cultural, esto es, promover metodologías que posibiliten el aprendizaje y la participación implica que miremos y posicionemos a los estudiantes como personas sensibles, pensantes y capaces. Para fomentar nuevas prácticas, tenemos que empezar por establecer otro tipo de relación con el alumnado en donde se les reconozca como sujetos de derechos capaces de ejercer la ciudadanía.

Referencias bibliográficas:

- Arenas, A.; Bruno, C.; Figueroa, R. y Pallacán, C. (2012). El territorio local como recurso para el aprendizaje de las ciencias: Una propuesta didáctica desde la educación para el desarrollo sustentable. Resultados preliminares de una investigación universidad-escuela. *Revista virtual Geografía, Cultura y Educación*, 3, 153-171.
- Barragán, D. (2016). Cartografía social pedagógica: entre teoría y metodología. *Revista Colombiana de Educación*, 70, 247-285.
- Barragán, D. y Amador, J. (2014). *La cartografía social-pedagógica: una oportunidad para producir conocimiento y re-pensar la educación*. Itinerario educativo, 64, 127-141.
- Claudino S. y Mendonca S. (2017). “Nos propomos”: una propuesta alternativa de educación geográfica en Iberoamérica, en: *A extensao Univeritaria Como inductora a cidadania: a experiencia do “Nos propomos”*. Universidad Federal de Tocantins. CIUDAD, Brasil. p. 103-11.
- Claudino S., Souto X., Rodríguez Á., Bazzoli J., Lenilde R., Lucimar C. e, Mendes L. y Tadeu A. (2019). *Geografia, Educação e Cidadania*. Centro de Estudos Geográficos da Universida de de Lisboa. Lisboa, Portugal.
- De Miguel, R. (2021). *Didáctica de la geografía y ciudadanía sostenible*. *Didacticae*, 9, 4-6.
- Díaz-Barriga, F. (2006). *La enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: Mc Graw Hill.
- Freire, P. (2005). *La pedagogía del oprimido*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.
- García B., Quiroz A., Velásquez Á. y González S. (2002). *Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa*. Medellín: Colombia: Fondo Editorial. Recuperado de http://proyectos.javerianacali.edu.co/cursos_virtuales/posgrado/maestria_asesoria_familiar/proyectos_1/m%C3%B3dulo%202/Tecnicas%20Interactivas%20-%20Quiroz.pdf
- García, F. (2021). *Algunas dificultades del profesorado de Geografía para educar en ciudadanía*. *Didacticae*, 9, 39-52.
- INEGI. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Censo de Población y Vivienda 2020 <https://inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/#Microdatos>. Recuperado 3 de mayo del 2021.
- INEGI. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Microdatos de la Encuesta Nacional de Victimización y Percepción Sobre la Seguridad Pública (ENVIPE) 2020. <https://www.inegi.org.mx/programas/envipe/2020/>. Recuperado el 30 de abril del 2021.

- Llanos-Hernández, L. (2010). El concepto del territorio y la investigación en las ciencias sociales. *Agricultura, sociedad y desarrollo*, 7(3), 207-220. Recuperado el 19 de abril de 2021, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-54722010000300001&lng=es&tlng=es.
- Montañez, G. (2001). Razón y pasión del espacio y el territorio. Bogotá: Unibiblos, en: Diago, J. (2016). *El territorio como eje articulador para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales en perspectiva socio-crítica: Una propuesta en la IED Eduardo Umaña Mendoza*. Trabajo de investigación para obtener el grado de Magister en educación. Universidad Nacional de Colombia.
- Ortiz, E. (2020). *Aplicación didáctica de los mapas y la cartografía como instrumentos de formación en el aula*. *Rev. Ciencias Sociales*, 167, 193-205.
- Projeto Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica. <http://nospropomos2016.weebly.com/>
- Propín E. (2003). *Teorías y métodos en Geografía Económica*. Ciudad de México, México: Instituto de Geografía, UNAM.
- Puig, J., Batlle, R., Bosch, C., & Palos, J. (2006). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona. España: CIDE.
- Rivera, S. (2021). *El tratamiento pedagógico de la realidad geográfica como objeto de estudio de la geografía escolar*. *Ciência Geográfica - Bauru - XXV - Vol. XXV- (1)*, 9-23.
- Rodríguez D. y Claudino S. (Editores) (2018): *¡Nosotros Proponemos! Ciudadanía, Sostenibilidad e Innovación geográfica ante los desafíos de la sociedad*. Barcelona, España: Editorial GRAÓ.
- Soler, J. (2008). *Escuela participación y territorio: algunas reflexiones y una experiencia*. en: *escuela y territorio: experiencias desde los centros y desde la comunidad*. Barcelona, España: Graó.
- UNAM (2016). *Programa de Estudios de la asignatura de Geografía*. ENP. México. Edit. UNAM. 14 pp.
- UNAM. Agenda estadística UNAM 2020. <https://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2020/disco/#>. Recuperado 30 de abril del 2021
- UNAM. Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA). Programa de Apoyo a Proyectos para Innovar y Mejorar la Educación (PAPIME). Proyecto PAPIME PE303020 “Diseño, implementación y evaluación de estrategias de enseñanza de la geografía en la ENP a través de la participación ciudadana”. Responsable académico Dr. Federico Guillermo Fernández Christlieb. 2020-2021.

CARTOGRAFIAS DA PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS JUNTO A ESTUDANTES COM AUTISMO

Simone Pires Ferreira
Carlos Ângelo de Meneses Sousa
Divaneide Lira Lima Paixão

Introdução

Esse estudo¹ tem como objetivo discutir as estratégias de ensino e aprendizagem utilizadas por professores da Educação Básica no trabalho desenvolvido com estudantes diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e matriculados nas escolas públicas do Distrito Federal, mais especificamente no ensino fundamental I.

As análises procedidas se ancoram na concepção vigotskiana de aprendizagem e desenvolvimento humano, conhecida como perspectiva histórico-cultural. Os pressupostos dessa teoria têm contribuído para a compreensão do desenvolvimento das crianças com autismo considerando os aspectos sociais, educacionais, linguísticos e mediacionais como relevantes para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Na perspectiva da Educação Inclusiva, o olhar do professor se amplia, no sentido de que, as metodologias, objetivos, recursos e formas de avaliação necessitam ser revistas constantemente, de modo que sua prática possa ser favorecedora dos processos de ensino e aprendizagem inclusivos.

Compreender as práticas pedagógicas se traduz em uma busca pessoal e profissional por melhorias na qualidade de vida das pessoas com deficiência. De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

1 - Trata-se de um recorte da dissertação de Mestrado em Educação, realizada na Universidade Católica de Brasília no ano de 2020, sob orientação do professor Dr. Carlos Ângelo de Meneses Sousa e coorientação da professora Dra. Divaneide Lira Lima Paixão.

Requer-se, portanto, que essas crianças sejam incluídas em seus diversos contextos sociais e tenham seu direito à aprendizagem preservado, entendendo-se que, para tanto, é necessária uma atuação profissional ética e comprometida da comunidade escolar como um todo.

Para alcançar o objetivo proposto foram realizadas entrevistas na perspectiva cartográfica, tal como compreendida por Tedesco, Sade e Caliman (2013). Dessa forma, as discussões realizadas são apoiadas nas falas de duas professoras com larga experiência de trabalho com crianças com TEA que, a partir de um roteiro deixou margem para que as participantes pudessem pensar sobre as experiências vividas e resignificá-las durante o diálogo estabelecido com a pesquisadora.

A perspectiva Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica

Ao trazer as obras de Vigotsky como referência teórica para o trabalho com estudantes com autismo, é importante ressaltar que as reflexões sobre a deficiência envolvem a criança com deficiência intelectual, surdez, cegueira, deficiência múltipla, mas não incluem em seus estudos o autismo, por ser esse um transtorno descoberto posteriormente às obras e morte do autor. Contudo, as proposições sobre deficiência debatidas em “Fundamentos de defectologia” têm aplicabilidade substantiva à compreensão do desenvolvimento de qualquer criança com deficiência (SILVA; SILVA, 2019).

Nessa perspectiva o estudante é sujeito ativo de seu processo de aprendizagem e do seu desenvolvimento intelectual, social e afetivo. É a partir das relações sociais que as pessoas desenvolvem suas capacidades, potencialidades e possibilidades de aprendizagem. E é por meio da mediação que os sentidos vão sendo construídos na busca pelo conhecimento produzido social e culturalmente.

O professor precisa assumir, contudo, o papel de mediador do processo de desenvolvimento do seu estudante, contribuindo para a construção de uma aprendizagem carregada de sentido e significados. Assim, no trabalho com a criança com autismo a ênfase não pode estar nos sintomas do autismo, mas, ao contrário, nas potencialidades do indivíduo, de forma a favorecer a aprendizagem e a participação social.

Orrú (2012) defende que o educador intervém e cumpre sua função mediadora no processo que possibilita a inter-relação (encontro/confronto) entre o sujeito, o aluno e o objeto de seu conhecimento, o currículo escolar. E, ainda, nesse processo de mediação, o saber do aluno, enquanto sujeito

ativo, é muito importante na formação do conhecimento, pois o ensino constitui-se como uma intervenção repleta de intencionalidade. E, continua a autora, ao contribuir para os processos intelectuais, sociais e afetivos do estudante, o professor estaria contribuindo para que se reencontre como o sujeito do processo.

Sustentada na concepção vigotskiana de que o desenvolvimento ocorre por meio das relações sociais mediadas, Orrú (2016) reforça que é pelo convívio com o outro, ampliando suas relações sociais, que a criança com autismo poderá desenvolver suas potencialidades e possibilidades de aprendizagem.

Mesmo que o autismo possa gerar alterações temporárias ou permanentes e que, em decorrência dele, possam surgir incapacidades refletidas no desempenho e na atividade funcional da pessoa, os quais implicarão em desvantagens para sua adaptação e interação com a sociedade, é possível haver possibilidades de compensação para se conseguir um desenvolvimento psicológico mais significativo, nos casos de deficiência e suas consequências. Tal compensação depende da existência de relações sociais e das mediações semióticas que tornam possível vencer os déficits. (ORRÚ, 2012, p. 107).

Quando o professor compreende o autismo desse ponto de vista, passa a fazer escolhas de atividades e instrumentos mais de acordo com as necessidades dos estudantes, respeitando seus desejos e suas especificidades, isto é, ele torna a aprendizagem mais significativa. Dito de outro modo, quando, por meio da linguagem, o professor cria mediadores semióticos nas relações que estabelece com as crianças, cria também espaços representacionais cheio de significação.

É nesse contexto de educação formal que a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) optou por alicerçar suas práticas pedagógicas na Pedagogia Histórico-Crítica, teoria nascida com base na perspectiva da psicologia histórica e cultural, e que traz uma abordagem de ensino e aprendizagem em que os estudantes, necessariamente, participam de todo o processo de construção dos conhecimentos a serem implementados durante o ano letivo. Essa concepção assevera que todos são capazes de desenvolver a autonomia no processo de construção de conhecimentos, sendo, portanto, considerada legítima a participação dos agentes educativos em todo o percurso pedagógico.

A expressão Pedagogia Histórico-Crítica foi cunhada por Demerval Saviani (2012). O autor divide as teorias educacionais em três grandes grupos: liberal, crítico-reprodutivista e histórico-crítica. Para Saviani (1992), enquanto a concepção liberal advogou a autonomia da educação

em relação à sociedade e a colocou como um elemento de correção das distorções sociais, os crítico-reprodutivistas denunciaram-na como um instrumento de reprodução dessa sociedade. Tal perspectiva supera a articulação mecanicista entre educação e sociedade e ainda que haja uma relação dialética e contraditória entre essas duas esferas, acredita-se em transformações no quadro educacional e social.

Um defensor e estudioso da Pedagogia Histórico-Crítica é Gasparin (2015). Seus estudos embasam aspectos práticos do trabalho pedagógico estruturado no âmbito da SEEDF. Sua obra busca elucidar aspectos importantes do planejamento docente para que as ações em sala de aula sejam favorecedoras da aprendizagem e do desenvolvimento humano. Isso sinaliza, portanto, o desejo de se implementar práticas docentes revestidas de uma clara intencionalidade.

Para elucidar a metodologia da Pedagogia Histórico-Crítica, Saviani (2008) caracterizou cinco etapas por intermédio das quais os professores podem se organizar para promover a aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, são elas: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final.

Nessa primeira etapa os estudantes trazem as vivências e experiências que possuem, sendo considerada o ponto de partida da prática pedagógica que demonstra uma vinculação do conteúdo escolar com a realidade social do estudante. (ARAÚJO, 2015).

Já a problematização, que se caracteriza como segunda etapa do processo pedagógico, é o momento em que a prática social é questionada, analisada, problematizada, enfrentada, ou seja, neste momento, busca-se causar uma desestruturação do que foi trazido como realidade pelos estudantes para ser colocada em questão pelas exigências sociais de aplicação desse conteúdo, como explica Gasparin (2015).

Na terceira etapa do processo pedagógico, a instrumentalização, os estudantes são levados ao exercício de apropriação dos novos conhecimentos a partir de suas vivências anteriores. Saviani (2008) explica que, por esse processo, os estudantes se apropriam dos instrumentos teóricos e práticos necessários para a resolução de problemas encontrados na prática social.

A quarta etapa é muito importante, porque é nesse momento que o professor pode avaliar se alcançou os objetivos da aula e se poderá avançar no processo pedagógico. O momento catártico pode ser considerado, então, como o ponto culminante do processo educativo. Para Gasparin (2015), trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais transformados em elementos ativos de transformação social.

A quinta e última etapa, caracterizada como a prática social final é a fase em que o estudante demonstra que assimilou todo o processo apresentando mudanças no comportamento. Para Gasparin e Petenucci (2008) é a fase em que o educando revela um compromisso e se dispõe a aplicar em seu cotidiano o conhecimento científico assimilado.

Essa metodologia descrita anteriormente é incentivada na SEEDF e está presente nos documentos orientadores do trabalho pedagógico em todos os segmentos. Em síntese, a proposta é que os professores levem em consideração as vivências dos estudantes e proponham problematizações que facilitem o aprendizado e a apropriação do conhecimento científico por parte de todos os discentes. Assim, realizarão sua função de transformar a realidade como um mediador consciente de seu papel.

Aspectos metodológicos

Trata-se de um estudo qualitativo, cujos dados foram analisados à luz da perspectiva histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-crítica, e construídos a partir da cartografia, método em construção nas ciências sociais.

A perspectiva cartográfica aqui adotada é aquela que tem nos trabalhos de Deleuze e Guattari (1995) suas principais referências. Estes autores propuseram um modo específico de pensar a partir da ideia de “rizoma” e, mais que isso, propuseram uma nova forma de se pensar os movimentos traçados ante as realidades plurais que se entrecruzam.

Pensar no método cartográfico a partir desse conceito de rizoma é assumir as múltiplas possibilidades de se fazer pesquisa sem que o linearismo tradicional das ciências dite as regras. Isto é, como rizoma não tem começo, nem fim, ele está disposto de forma complexa criando ligações que se fortalecem a depender dos inúmeros movimentos que empreende. É com esse entendimento que este exercício de pesquisa aqui apresentado se fez presente.

Os dados foram construídos a partir de entrevistas, realizadas no ano de 2020, com duas professoras atuantes em escolas públicas do Distrito Federal. Essas entrevistas foram elaboradas sob a égide do método cartográfico de pesquisa, de modo que o diálogo estabelecido com as professoras participantes proporcionou acessar suas experiências no tocante ao trabalho pedagógico desenvolvido com os estudantes com TEA, deixando espaço aberto para que diferentes significações sobre as experiências vividas pudessem vir à tona.

Os participantes da entrevista cartográfica são percebidos como alguém que no próprio diálogo com o pesquisador toma consciência de aspectos da prática capazes de revelar a teia de significações envolvida no processo descrito e lembrado. A entrevista, nessa perspectiva, se concentra no processo e na vivência do docente, sendo objeto de interesse por parte do investigador, por entender que o acompanhamento do processo proporciona trocas de informação e acesso à experiência vivida. Sendo assim, a entrevista na cartografia permite ampliar a escuta e o olhar, e dessa forma enxergar para além da experiência vivida e do vivido da experiência relatada na entrevista (TEDESCO; SADE; CALIMAN, 2013).

Isso significa dizer que a entrevista orientada pela cartografia social, enquanto método de construção de dados, permite ampliar a escuta e o olhar, e dessa forma enxergar para além da experiência vivida e do vivido da experiência relatada na entrevista. Entre pesquisador e participante a relação não se constitui em transmissão de informação, mas de acesso à experiência singular do entrevistado que se atualiza na situação da entrevista (TEDESCO; SADE; CALIMAN, 2013).

Considerada como instrumento básico para geração de dados, a entrevista utilizada neste estudo visou construir informações a respeito de questões importantes do processo de ensino e aprendizagem de estudantes com autismo no contexto da educação inclusiva. Seguiu-se as indicações de Tedesco, Sade e Caliman (2013) e, por isso, o foco foi dado na processualidade dos relatos, na experiência em sua totalidade, nos fragmentos de sensações, nas formações subjetivas, aproximando a entrevista de uma conversa, porque uma conversa não é condicionada por especificidades, ela se faz de encontros.

As entrevistas, assim, possibilitaram adentrar em detalhes importantes da prática pedagógica das professoras participantes, de forma que foi possível compreender as percepções investigadas nesse processo e quais eram as concepções que as professoras revelavam no momento do diálogo que se estabelecia no processo de colheita de dados².

O roteiro de entrevista foi composto por questões que versaram sobre: as estratégias para alcançar os estudantes com autismo no processo de alfabetização; o modo como os professores estabeleciam a rotina de trabalho com os estudantes autistas; o desenvolvimento das habilidades de socialização; o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo; os processos de avaliação desenvolvidos com esse público e sobre as práticas pedagógicas inclusivas.

2 - As entrevistas foram realizadas por meio da plataforma Skype e seguiram todos os protocolos de cuidados éticos de uma pesquisa, solicitando ao entrevistado a anuência de participação e gravação da entrevista para, bem como garantia de anonimato e da possibilidade de sua desistência a qualquer momento de sua participação. As entrevistas duraram em média 1h30min.

As questões elaboradas previamente serviram de norte para a conversa estabelecida com as docentes, mas não foram limitantes de suas falas e ponderações, ao contrário, ficou acertado que as professoras tinham total liberdade para trazer outras questões que julgassem importantes e que pudesse melhor descrever o mapa das ações pedagógicas traçado em suas práticas profissionais.

O procedimento de análise de dados buscou nas falas enunciadas pelas participantes as linhas construídas a partir das vivências e da própria retomada da experiência vivida no momento mesmo da reflexão. Assim, as significações discursivas foram descortinadas tendo como pano de fundo as aproximações e distanciamentos com a perspectiva Histórico-cultural e com a Pedagogia Histórico-crítica.

Breve caracterização das participantes do estudo³

Meire tem formação inicial em Letras e trabalha há mais de quinze anos com criança com autismo. Diz ter se apaixonado pelo ensino especial, sendo uma modalidade de ensino que proporciona um desenvolvimento pessoal e profissional. Considera-se uma ativista pela causa autista, promove palestras, encontros e diálogos em sua escola e envolve toda a comunidade escolar. Participou de encontros na Câmara Federal e no Senado Federal visando ao desenvolvimento de políticas públicas em prol das pessoas com autismo. É considerada referência em sua comunidade escolar e sempre é lembrada quando alguém precisa de auxílio em relação às práticas pedagógicas direcionadas aos estudantes com TEA. No momento da entrevista, Meire atuava em classe especial, em uma escola pública da cidade Satélite de Ceilândia.

Fernanda, também professora da rede pública do Distrito Federal, tem formação inicial em Educação Especial pela Universidade de Brasília, possui especialização em psicopedagogia clínica e institucional, lecionou em classes especiais, no ensino especial. Atualmente, trabalha em uma escola localizada no Plano Piloto, em Brasília, e que possui cerca de 200 alunos, sendo que 60 apresentam algum tipo de deficiência ou transtorno. O TEA é o diagnóstico da maioria destes estudantes. No período que concedeu a entrevista, Fernanda estava atuando com uma turma de integração inversa⁴, de 1º ano do Ensino Fundamental, com dois alunos

3 - Foram usados nomes fictícios para se referir às participantes, de modo a preservar suas identidades.

4 - Classe constituída por estudantes de Classe comum e estudantes com DI, DF, DV, DMU OU TEA. O estudante poderá permanecer em turma de Integração inversa pelo período que dela necessitar, a partir da Educação Infantil até o 2º ano do 1º Bloco do 3º Ciclo dos anos finais do Ensino Fundamental, de acordo com Estudo de Caso/Relatório de Avaliação e Intervenção Educacional/Adequação Curricular para atender as suas especificidades (DISTRITO FEDERAL, 2021, p. 21).

irmãos gêmeos com autismo e um estudante que tem paralisia cerebral e possui dificuldades motoras, mas tem as funções cognitivas preservadas.

Apresentação e análise dos dados

Abordagem histórico-cultural na alfabetização das crianças com TEA

Logo no início da entrevista, a professora Meire ressalta a importância de se trabalhar com a *história de vida da criança* e reforça o papel da família no processo de alfabetização das crianças com autismo.

[...] porque a alfabetização dentro da educação especial é vista de uma maneira mais ampla, não é só simplesmente ler e escrever. Eu, pelo menos, que estou dentro do processo vejo de uma maneira muito mais ampla, porque nós temos um quantitativo muito grande de crianças não verbais, e é muito mais complicado você trabalhar alfabetização com essas crianças do que com uma criança verbal. Então é necessário que se trabalhe basicamente a partir da história de vida da criança e com a família. Sem a família nós não conseguimos fazer esse trabalho. Porque o autista tem muitas especificidades, cada um é cada um, assim como somos únicos. Aí, na preparação do planejamento anual você tem que conhecer a criança. De onde ela veio, quantos irmãos ela tem, se ela é verbal ou não verbal, quais são as estereotípias que ela tem, se a criança tem alguma área de interesse. Se nós não conhecemos isso não tem como trabalhar, precisa partir da história de vida da criança (MEIRE – Entrevista concedida).

A professora destaca que a apropriação de leitura e escrita da criança não se efetiva de maneira fechada e restrita, mas de forma ampla, considerando a alfabetização na perspectiva do letramento, tal como concebido por Soares (2004). Para tanto, um pressuposto básico desse processo é conhecer a criança e seus contextos pessoal e social, para poder planejar com base na sua realidade histórica concreta. Essa compreensão mantém estreita relação com a abordagem histórico-cultural.

O discurso da professora confirma o pensamento de Gontijo (2005) sobre a alfabetização já que para ambas esse processo não se restringe a compreender a relação entre fonemas e grafemas e de passagem/recriação do discurso oral em discurso escrito e vice-versa, mas sobretudo, trata-se de um processo, que possibilita a criação de sentidos, de forma que a linguagem escrita seja vista como uma forma de interação com o outro. Sendo assim, é primordial que a criança entenda para quem escreve, o que escreve e por que escreve. E segundo a autora, o ler e o escrever podem ser vistos como parte de um processo dialógico. Por isso é importante a defesa de um conceito amplo em relação à alfabetização.

A professora Meire, durante a entrevista fala sobre a questão da não oralidade das crianças com autismo e defende, pela sua experiência, que se a criança não se expressa por meio da fala, se não externa seus sentimentos, desejos e medos durante o processo de alfabetização, ela poderá apresentar dificuldades. Segundo Meire, é possível alfabetizar as crianças verbais e não verbais, desde que se conheça bem a turma para traçar as intervenções necessárias para cada criança.

Outro aspecto muito importante destacado pela professora Meire foi a valorização das potencialidades de cada criança. Segundo ela, “não somente o olhar do professor deve estar voltado para a deficiência, mas antes e sobretudo, para as eficiências”. A riqueza e beleza dessa ideia expressada pela professora revela o que Freire (2018) chamou de “generosidade esperançosa”, ao analisar a diversidade de aprendizagens e habilidades que se faz presente em uma educação emancipadora e inclusiva.

Tal modo de compreender a alfabetização está em acordo com a Psicologia histórico-cultural, assim como o modo como a professora menciona trabalhar mantém afinidade com a Pedagogia histórico-crítica, por possibilitar o desenvolvimento da capacidade de aprender e assimilar conhecimentos com significado e sentido, a partir de relações sociais e por considerar a história de vida e potencialidades de cada um.

A professora Fernanda, ao se referir à base teórica e metodológica adotada na SEEDF, assevera que:

é um avanço da nossa casa, da SEEDF, adotar a metodologia histórico-crítica, e cada uma de todas essas crianças que já peguei, cada um tem uma trajetória na aquisição da leitura e da escrita especificamente, diferenciada né? Então tem crianças que eu já trabalhei que pegavam pela palavra inteira, não conseguiam adquirir, não se alfabetizaram pela consciência fonológica, eram totalmente visuais... e funcionou com eles dessa forma, e na mesma sala, tinha outro que precisava de uma aquisição de consciência fonológica. Então eu acho, que cabe ao professor, conhecer diferentes propostas metodológicas na alfabetização e nas sondagens iniciais, não questões do início, perceber por qual caminho vai atingir melhor aquele sujeito ou não. E a proposta histórico-crítica permite essa abertura do leque, porque primeiro eu vou descobrir o que ele já sabe, o que ele tá me trazendo, aí eu vou apresentando, e aí ele vai construindo novas pontes pra esse conhecimento, então eu acho que o caminho é por aí mesmo. (FERNANDA - Entrevista concedida).

A fala da professora Fernanda se mostra intimamente relacionada à pedagogia histórico-crítica e chama a atenção para a necessidade de ampliar as formas de trabalho de modo que as especificidades de cada um sejam

respeitadas, que suas necessidades individuais e suas trajetórias sejam contempladas.

O diagrama pedagógico que vai tomando forma a partir dos relatos das professoras revela aproximações importantes com a psicologia histórico-cultural e com a pedagogia histórico-crítica, ao valorizar aspectos históricos, culturais e sociais do aprendiz no processo de ensino e aprendizagem. A professora Meire reforça essa percepção:

[..] aí na preparação do planejamento você tem que conhecer bem a criança, de onde ela veio, quantos irmãos ela tem, como ela se comunica, se ela é verbal ou não verbal, se tem estereotípias e quais são elas, qual a área de interesse da criança. (MEIRE - Entrevista concedida).

A perspectiva histórico-cultural projeta o homem como um ser social. Alavancada no materialismo histórico e dialético, percebe que as mudanças e intervenções do homem na natureza a fim de suprir suas necessidades resultaram em transformações em sua própria natureza, o que explica sua essência social. (CHIOTE, 2011).

Orrú (2012) defende que a criança com autismo tem que ser vista e percebida como um sujeito com potencialidades de aprender e necessita ser compreendida como tal, sem ignorar as peculiaridades que a constituem. Por esse prisma, a autora afirma que tanto o professor quanto seu aluno aprendem e modificam o contexto da relação ensino-aprendizagem, de modo que ambos se constituem sujeitos desse processo, transcendendo os limites internalizados no tecnicismo, hegemonicamente encontrados em métodos de trabalho com autistas. Ou seja, as leis de desenvolvimento são as mesmas para criança com e sem autismo, com e sem deficiência, isso quer dizer que todas podem aprender e se desenvolver.

Ao afirmar que ao desenvolver um trabalho com as crianças com autismo o olhar não poderá estar voltado para a deficiência ou para os sintomas do autismo, o foco necessariamente precisa se voltar para as potencialidades, pois essa criança se desenvolve a partir de “suas vivências culturais, sociais, históricas no contexto micro e macrosocial, sendo o Transtorno do Espectro do Autismo alguma coisa a mais em sua vida e não o aspecto mais importante que determina seu fracasso” (ORRÚ, 2016, p. 54).

Nas concepções vigotskianas, a mediação se constitui nas intervenções de um terceiro que contribui para o desenvolvimento da criança. Nesse sentido, a representação da figura do professor como um mediador, como sendo aquele que realiza intervenções pedagógicas com intuito de causar transformações, sejam elas comportamentais, cognitivas ou sociais, remete a estudo e reflexão para que tais intervenções sejam

realizadas de forma que o estudante com TEA evolua satisfatoriamente em seu processo de aprendizagem.

Em diversos contextos escolares se observa que essa visão que caracteriza a deficiência apenas em seu aspecto biológico pode trazer prejuízos na vida acadêmica de diversos estudantes, pois impede o desenvolvimento pleno dos estudantes em seu processo de aprendizagem. Wolff (2009), em uma discussão sobre as concepções antropológicas do homem, destaca e alerta sobre as concepções pós-modernas do ser humano, em que há um acento às dimensões biológicas, não problematizando suficientemente as perspectivas de uma concepção antropológica crítica decorrente das ciências humanas.

Quando o imprevisto se transforma em ordinário: a pandemia da Covid-19⁵

Diante do atual contexto de pandemia parece ser apropriado tratar sobre a questão de como têm sido desenvolvidas as práticas pedagógicas nesse contexto por meio das plataformas digitais, já que de acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, no início de maio de 2020, 186 países ou regiões fecharam escolas, total ou parcialmente, para conter a disseminação da Covid-19, atingindo cerca de 70% dos alunos. Essa medida alterou o calendário escolar, não se sabendo ao certo as consequências sobre as aprendizagens. Diferenças no rigor da quarentena, na sua duração e nas estratégias adotadas pelas famílias e escolas, são apenas alguns dos fatores que poderão influenciar a trajetória desses alunos (UNESCO, 2020).

Durante a geração de dados do estudo surgiu a temática referente à dinâmica de trabalho ora implementada junto aos estudantes público-alvo da educação especial (PAEE) durante a pandemia. As participantes foram oportunamente convidadas a se manifestar acerca desse assunto de modo a contribuir com a problemática vivenciada.

A professora Fernanda relata em detalhes a experiência que ela e suas colegas vivenciaram, e ainda estão vivenciando, nesse período tão atípico na educação brasileira. Um contexto em que os alunos passaram a ter aulas no modelo remoto porque precisam ficar em suas casas em frente aos computadores, e os professores do outro lado, também em suas casas, transmitindo as aulas por plataformas virtuais de aprendizagem.

5 - Vale esclarecer ao leitor que estavam previstas visitas da pesquisadora às escolas quando a pandemia foi decretada e as aulas interrompidas. Foi necessário reformular os procedimentos de construção de dados para dar continuidade ao estudo e, ao mesmo tempo, manter viva a possibilidade de alcance do objetivo proposto.

Fernanda e seus colegas professores e professoras passaram a elaborar aulas para transmissão síncrona, via Google Meet e assíncrona, pelo Google Sala de aula. E é nesse contexto que Fernanda relata um pouco de seu cotidiano escolar, fazendo um paralelo sobre como momentos presenciais foram transpostos para o ensino remoto:

Lá na escola a gente optou assim: O 1º ano nós estamos fazendo videochamadas com hora marcada, todos os dias às 9h da manhã, pra fazer aquela atividade de acolhida⁶. Então na nossa escola tem um projeto de acolhida cada dia da semana, antes deles entrarem na sala, acontecia um momento sempre fixo. Então segundas-feiras era o momento cívico, nas terças-feiras a orientadora educacional trabalhava com valores e sentimentos, quartas-feiras a diretora que é professora de música apresenta o projeto de música que tem na escola “Quem canta seus males espanta”, nas quintas-feiras a escola tem um projeto “Ampliando seus conhecimentos”, nós fizemos uma pesquisa no início do ano de assuntos que eles (alunos) gostariam de conhecer. Então cada quinta-feira a gestão e a coordenação ia falar sobre um desses assuntos. Então por exemplo, um dos meus alunos autistas queria saber sobre cabras. Tinha passado as férias na fazenda no estado do Espírito Santo com os avós, aí ele queria saber muito sobre cabras. Só que como no início da quarentena, nós só falamos de COVID, durante duas semanas, de higienização das mãos, não saímos disso. Sextas-feiras, na entrada, uma professora faz a leitura de um texto. Então eu fiz uma proposta, da gente trazer esse momento pra nossa sala de aula virtual, aqui no Google Meet. (FERNANDA - Entrevista concedida).

Chama-se atenção aqui para a descrição da rotina adaptada ao contexto pandêmico com as aulas remotas, expresso no relato da acolhida estabelecida no ambiente escolar, considerada como um momento importante, à nova realidade pedagógica instituída. Tal atividade contribui para o estreitamento de laços afetivos estabelecidos na escola, tão necessários ao desenvolvimento de todos. Além disso, fica clara a intenção de envolver os estudantes nas atividades de acolhida, ao ampliar os conhecimentos a partir de temáticas escolhidas por eles, de propiciar momentos agradáveis, como ouvir músicas, compartilhar histórias e falar de sentimentos.

Na fala da professora, fica claro que todos os alunos são chamados a participar, independente de terem ou não um diagnóstico de deficiência ou transtorno. Essa é a verdadeira educação inclusiva, na qual as atividades

6 - O momento da acolhida nas escolas costuma fazer parte da rotina dos estudantes, que consiste em professores e alunos se reunirem no pátio da escola, ou outro espaço escolhido, para que se faça uma acolhida antes de todos entrarem para as respectivas salas de aula. A instituição escolhe como o momento será conduzido, e, também podem decidir por não ter esse momento, ficando a critério de cada escola.

são planejadas para atender a todos, independentemente de suas características individuais, conforme sinaliza Mantoan (2015).

Os alunos com TEA participam de forma ativa das atividades e trazem suas lembranças, suas vivências, demonstrando que os docentes parecem propiciar atividades e promover um clima, em vista de se respeitar as individualidades e diferenças dos estudantes.

Essa atividade de acolhida, relatada pela professora Fernanda, em que todos os estudantes participam coletivamente em momento único da rotina escolar, revela uma aproximação com o importante conceito de desenho universal na aprendizagem. Como ensina Pletsch, Souza e Orleans (2017), esse conceito traduz uma perspectiva epistemológica aplicada aos processos de ensino e aprendizagem que pode representar um avanço no processo de escolarização de pessoas com deficiências, na medida em que cria possibilidades de acesso de todos ao currículo de modo geral. A possibilidade de personalizar o ensino, de modo a respeitar as individualidades dos alunos por meio de estratégias pedagógicas diferenciadas, pode ampliar a inclusão e o desenvolvimento acadêmico e social do sujeito com deficiências. Porém, fica o alerta de que individualizar o ensino não pressupõe particularizar a ação pedagógica de modo a excluir o aluno.

A diferenciação curricular é compreendida segundo uma concepção filosófica de ensino que atenda à diversidade presente em sala de aula (NUNES; MADUREIRA, 2015; ZERBATO, 2018). Não há de se confundir que ações baseadas na perspectiva do desenho universal anulem o que se entende por diferenciação curricular, que remete às modificações e estratégias organizadas pelos professores a fim de atender a demandas específicas dos alunos no processo de aprendizagem.

Sobre a ideia do desenho universal, Camisão, Pamplona e Ades (2004) explicam que ela vem crescendo porque se trata de uma tendência mundial que vem da necessidade de se desenvolver um ambiente mais global, que acolha a todos, de maneira abrangente e com conhecimentos sobre as especificidades dos indivíduos por meio de projetos ou planejamento dos espaços de forma a alcançar a todos, explorando a arquitetura como capacidade de integrar socialmente os que ocupam esses lugares.

É preciso atentar para o fato de que diferenciações do currículo não se igualam a enfraquecimento ou empobrecimento dos conteúdos, objetivos de aprendizagem, avaliações e outros aspectos da prática pedagógica, mas à reformulação das estratégias e recursos didáticos diversos, a fim de que os estudantes com deficiência ou outras especificidades no desenvolvimento

possam estar incluídos nas propostas educativas participando ativamente do processo (PLETSCH; SOUZA; ORLEANS, 2017).

[...] não se trata de elaborar um outro currículo e sim de trabalhar com o que for adotado, fazendo nele os ajustes necessários (flexibilização nos objetivos, conteúdos, metodologia de ensino, temporalidade, e nas práticas de avaliação da aprendizagem de modo a oferecer a todos a verdadeira igualdade de oportunidades para construir conhecimentos. (CARVALHO, 2008, p. 105).

Esse momento vivenciado na escola da professora Fernanda, chamado de acolhida ou entrada, se constitui em uma oportunidade de transformar um espaço da escola, seja ele qual for, em espaço de convivência e partilha dos professores com seus estudantes ou dos estudantes com seus pares, enfim, entre todos da escola. Importa que os estudantes da escola tenham possibilidade de se conhecer e trocar experiências. A tendência em considerar a ideia do desenho universal vem justamente somar-se com essas oportunidades de encontro e interação social que promovem a inclusão de todos.

É relevante, entretanto, mencionar também os desafios vivenciados pelas professoras no que diz respeito às suas práticas pedagógicas no contexto da pandemia. Não os mencionar seria ignorar a nova realidade educacional do mundo. Vive-se um novo e inusitado contexto que impacta diretamente as relações sociais, a rotina pedagógica, os projetos, a aprendizagem dos estudantes, acompanhamento dos familiares, acompanhamento dos estudantes PAEE, além das questões de cunho técnico a serem enfrentadas pelos docentes.

Sobre os ombros dos professores recaíram múltiplas exigências quanto à utilização das novas tecnologias para adequar suas práticas ao novo contexto de pandemia. Enviar arquivos para salas virtuais diferentes, abrir salas de reunião online, utilizar as ferramentas didáticas nas plataformas digitais e outras atividades passaram a fazer parte da rotina de uma hora para outra, sem uma preparação prévia dos docentes e demais profissionais.

As professoras relataram, por exemplo, que consideram primários os seus conhecimentos relacionados ao uso dos recursos tecnológicos de modo que fica mais difícil atender à demanda criada para o período. A professora Fernanda revela como os professores em geral têm enfrentado as dificuldades de desenvolverem suas atividades pedagógicas por meio dos recursos tecnológicos nesse contexto atual de pandemia.

A gente optou por usar todas as possibilidades da plataforma de forma lúdica, que seria o espaço da sala da aula né? Que seria o livro, vídeo, história contada, jogos. Só que para isso a gente

perde um tempão né. Porque a gente desconhece. Até como posta, deixa de postar. Pra você ter uma ideia, nós passamos uma semana inteira testando como passar atividade de uma sala pra outra, sem que as respostas viessem no conjunto das salas. São dois primeiros anos só (duas turmas de 1º ano do ensino fundamental I). (...) Daí a gente corre pra quem a gente conhece, que sabe um pouco mais, enfim... Então a gente optou por isso. (FERNANDA - Entrevista concedida).

Diante desse quadro de incertezas e imprevisibilidades, os professores vão se reinventando a partir do uso de outras práticas adequadas à nova realidade existente. Tal como a professora relatou, alguns colegas têm dificuldades em lidar com as novas tecnologias, gerando um desconforto generalizado, pois as avaliações e acompanhamentos mais diretos aos estudantes têm sido realizados a distância e os materiais a serem enviados pelos professores aos estudantes e famílias, às vezes demoram ou não chegam adequadamente por falta de conhecimento e habilidade do professor em manusear esses recursos ou por falta de equipamento adequado para atender à demanda do trabalho pedagógico.

Em interessante artigo com o título “A Covid-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências”, Oliveira, Gomes e Barcellos (2020) alertam que não é a disponibilidade de equipamentos e o acesso à internet que fariam a diferença, mas sim, como a tecnologia é fomentada no contexto escolar. Afirmam ainda, que o ensino remoto é mais exigente para o professor principalmente no que diz respeito ao uso das tecnologias e técnicas para o ensino a distância, porque o docente precisa conhecê-las muito bem para, assim, exercer sua função de mediador no processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com as conclusões dos autores, após estudos da literatura existente, as evidências revelam consistência científica bem estabelecida e que pode auxiliar nas políticas e nas práticas de intervenção no contexto pós-pandemia. Há possibilidade de perdas decorrentes da paralisação das aulas e que essas perdas, possivelmente, sejam mais avassaladoras em determinados níveis de ensino e em determinadas disciplinas, como na matemática, por exemplo e, também, em grupos menos favorecidos. Porém, a longo prazo, essas perdas tendem a ser restabelecidas e, mediante intervenções corretas, as diferenças entre grupos sociais podem ser amenizadas com a adoção de estratégias adequadas (OLIVEIRA; GOMES; BARCELLOS, 2020).

Enquanto isso, os professores de todo o país estão buscando adaptações e soluções que possam atenuar os impactos da pandemia em relação às aprendizagens de seus estudantes, e em relação aos discentes PAEE, os professores buscam acompanhá-los confeccionando materiais

que possibilitam ao aluno aprender de uma forma mais lúdica. Isso exige orientação aos pais para utilizarem esses recursos e a organização de um espaço na casa do estudante que contribua para o desenvolvimento desse aprendizado.

De fato, as adaptações curriculares, procedimentais, avaliativas e a proximidade da escola com a família tem sido uma preocupação dos professores neste contexto de pandemia, tal como deixa claro a professora Meire, durante o processo de entrevista, em que ela foi reconstruindo suas percepções ao traçar o mapa de suas ações pedagógicas docentes.

Meire trouxe uma contribuição em relação à educação remota na Pandemia e se referiu à importância da parceria entre escola e família para o bom desenvolvimento do trabalho remoto:

O que a gente plantou durante nosso trabalho em relação a parceria com a família a gente está colhendo agora, porque o que a gente vê as mães falando nas reuniões que a gente faz é sempre uma demonstração de carinho e valorização no trabalho que a gente desenvolveu todo esse tempo. Como as mães falam pra gente: Nossa professora quando meu filho ouviu sua voz ele ficou maluco de saudade! Quando você apareceu na videochamada, ele começou a colocar o dedinho e falar... tia, tia, tia. (MEIRE - Entrevista concedida).

Ela continuou abordando a importância da participação das famílias nesse contexto em que as crianças precisam desenvolver suas atividades escolares em casa:

Então, a gente percebe que sem essa parceria, nós não estaríamos conseguindo fazer esse trabalho agora (se refere a Pandemia). Eu escuto relato de outras colegas, que já não tinha isso, não teve essa facilidade de acesso às famílias, porque não tinha esse relacionamento cara a cara que hoje a gente tem. E aí é igual eu te falei, aí nesse momento que a gente colhe os frutos que nós plantamos há anos, de dois anos a 11 anos de trabalho, porque com isso as famílias têm essa participação, tem visto o trabalho e tem achado importante né? A criança participar, porque já estava um tempo ociosa em casa com outras atividades que não era da escola. E aí com nossa participação fez toda uma diferença, e é igual você falou.... a parceria tem feito toda diferença no feedback das nossas atividades que volta pra gente, por conta do que a gente fez tempos atrás. (MEIRE - Entrevista concedida).

Meire acrescenta uma reflexão sobre a valorização dos professores e afirma que a participação das famílias na vida escolar dos filhos poderá ser renovada devido a todo essa realidade vivenciada na pandemia:

Eu acredito que as famílias estão percebendo o quanto estamos fazendo falta. Na pandemia os pais acabaram valorizando mais o trabalho do professor. Às vezes os pais chegam e falam poxa professora eu tenho apenas dois filhos em casa e na sala de aula você com tantos consegue desenvolver um bom trabalho. Que esse contexto de pandemia tem mostrado também que além do empoderamento das famílias em acompanharem mais seus filhos, tem a questão de maior valorização da gente, profissionais da educação, porque nós estávamos muito desvalorizados. Não digo da minha escola, mas de modo geral. Que nós não tínhamos valor, que nós éramos substituíveis, que qualquer um podia fazer nosso trabalho. Eu espero que quando tudo isso passar, que não vai passar rapidamente, tudo será um processo. Que as famílias e todos continuem valorizando nosso trabalho, que tudo que fazemos pelos filhos deles e que eles continuem acompanhando e que seja um processo contínuo, e que esse ganho fique como um legado mesmo, um legado da pandemia sabe, referente a participação das famílias na vida dos filhos e de nossa valorização como profissionais. (MEIRE - Entrevista concedida).

A professora Fernanda, também pondera sobre o trabalho docente e as formas adequadas de relacionamento com as famílias. Durante a entrevista, ela revela que tem se esforçado para alcançar os estudantes TEA nesse contexto de pandemia, porém, admite que os pais não possuem habilidades para utilizar os materiais fornecidos e confeccionados pelas professoras, ou acompanhar em muitas situações, apesar das orientações realizadas. Fernanda ressalta que os familiares não podem ser cobrados em nível elevado de exigência, pois não possuem formação para tal. Ela explica:

Eu montei kits também para os meninos, a minha sala todo ano tem a caixa matemática. Eu fiz alfabeto móvel plastificado para todos eles, para o menino que tem dificuldade motora eu providenciei letras de plástico mesmo que ele tem mais facilidade de manusear, coloquei tinta, massinha, tudo que a gente usa na escola, a gente criou umas embalagens enormes, quase um saco de papai Noel e passamos para cada aluno. E daí eles tem que dar retorno de tudo, se tá usando direitinho. Hoje a gente mandou na plataforma para os pais um texto orientando sobre a importância da construção de um espaço de aprendizagem em casa. Então, é um processo de ensino que a gente faz no presencial, então a gente tá tentando fazer à distância para família né, porque eles não têm a obrigação de saber dessas coisas, a gente tem que fazer essa mediação. Eu estou preocupada se virá o híbrido mesmo, porque ontem mesmo eu fiquei 11 horas na frente do computador. (FERNANDA - Entrevista concedida).

A professora alerta para a questão de se buscar atividades mais dinâmicas e lúdicas na plataforma, pois em turmas de alfabetização,

oferecer atividades puramente teóricas e abstratas não favorece o aprendizado dos estudantes, tanto no modo presencial quanto de forma remota. Nesse sentido, o uso do livro como único recurso didático não é adequado em quaisquer modalidades de ensino.

E ainda por meio desse caminhar, em que as relações sociais estão presentes, o professor exerce a linguagem e a mediação, desvenda e cria possibilidades de trabalho que podem ser exploradas para o processo de ensino e aprendizagem, em vista do crescimento do aluno. Desse modo, viver a experiência de compartilhar e dialogar com colegas de profissão, que doaram seu tempo e revelaram momentos tão seus e de seus alunos, constitui uma experiência única (ORRÚ, 2012).

Diante do desafio da inclusão, Orrú (2017) revela que as crenças e valores que se carrega sobre a educação na perspectiva inclusiva perpassam por questões que por vezes não estão escritas nos documentos e nas legislações. Incluir, como afirma a autora, gera uma filosofia de vida que abrange toda a comunidade escolar.

É preciso que haja uma filosofia não utilitarista, como a própria autora afirma “o diagnóstico universal não determina quem é o aprendiz” (ORRÚ, 2017, p. 56). O que as escolas precisam é de uma filosofia que pensa a inclusão como uma questão primordial e que a partir dela todos possam se “re-inventar” e criar ações inclusivas que respeitem o momento de todos.

Assim como Meire, Fernanda também trouxe importantes reflexões sobre o trabalho realizado durante a pandemia. As falas de uma e de outra colaboram para que tenhamos uma melhor representação das práticas pedagógicas implementadas por estas professoras a partir de seus próprios posicionamentos, isto é, uma percepção de pessoas que viveram e vivem a docência e seus desafios em um período único de suas vivências profissionais, criado com o contexto de pandemia.

Considerações Finais

O objetivo desse estudo foi discutir as estratégias de ensino e aprendizagem utilizadas por professores da Educação Básica no trabalho desenvolvido com estudantes diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e matriculados nas escolas públicas do Distrito Federal, mais especificamente no ensino fundamental I.

As falas recortadas nas entrevistas cartográficas realizadas com as professoras revelam que a prática das participantes está em harmonia com as concepções teóricas apontadas nos documentos da SEEDF como

balizadoras das práticas docentes, quais sejam, a perspectiva histórico-cultural e a Pedagogia histórico-crítica.

As práticas pedagógicas, tal como descritas no desenvolvimento da pesquisa cartográfica puderam ser revisitadas pelas professoras Meire e Fernanda e descortinam aspectos importantes para o processo de autorreflexão, ao passo que sinalizam os contornos tênues do diagrama da atuação profissional formado durante o período de pandemia, mas que traz, em cada uma das linhas, toda a experiência construída com anos de trabalho junto aos estudantes com autismo.

Elas reforçam a ideia de que o desenvolvimento da criança com autismo se dá em um processo contínuo, não linear, cheio de desafios e descobertas, numa relação dialética entre aquilo que é da ordem do biológico e aquilo que é construído pelos sujeitos em interação na própria dinâmica do trabalho docente.

Assim, é pela interpretação do outro que a criança com autismo é inserida na cultura e passa a se reconhecer também capaz de aprender, de se desenvolver, de manter interações sociais de qualidade. As interações com o outro e com o mundo podem contribuir, em maior ou menor intensidade, para seu desenvolvimento.

As professoras revelaram ter conhecimentos assertivos acerca do desenvolvimento de uma criança com autismo, ao descrever suas ações e a valorização dada à história de vida de cada um, dos seus desejos, suas potencialidades e experiências.

De fato, no trabalho pedagógico com crianças autistas ou com crianças que apresentem alguma deficiência, deve-se considerar a pessoa por inteiro, não apenas suas limitações. É necessário contribuir para a plena inserção da criança no mundo cultural e social que a cerca, assim a escola favorece o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, aspectos fundamentais para aprendizagem e para o desenvolvimento humano.

Mesmo em contexto de pandemia, as práticas descritas pelas professoras foram reveladoras de uma dimensão de valorização integral do ser cognoscente. As dificuldades com os recursos tecnológicos não apagaram a preocupação com os estudantes e suas famílias. Mais que isso, não paralisaram as professoras diante dos desafios postos. A experiência já consolidada permitiu que as docentes continuassem a oferecer aos seus estudantes aquilo que elas entendem como essenciais ao processo de aprendizagem, as interações sociais, mesmo que essas interações tenham ocorrido com ajuda das tecnologias digitais e ferramentas antes utilizadas apenas na educação a distância e com jovens e adultos.

Sabe-se que as interações sociais, segundo as concepções vigotskianas, são imprescindíveis para o processo de desenvolvimento infantil que se constitui nas relações sociais mediadas. Nessa perspectiva, Orrú (2016) considera que é pela convivência com o outro que se ampliam as relações sociais da criança com autismo, assim podendo desenvolver suas potencialidades e possibilidades de aprendizagem.

Nesse contexto de pandemia também se constatou o quanto e como as relações sociais mediadas, de modo presencial, contribuem para o processo de ensino e aprendizagem como um todo. Nas trocas dialógicas, no apoio, nos debates, nos jogos e brincadeiras e até mesmo nas desavenças, constatou-se que as vivências sociais presenciais favorecem à aprendizagem humana, mas ficou claro também que, em qualquer contexto educacional, elas devem ser valorizadas. E mesmo para aqueles estudantes que não conseguem se beneficiar dos recursos tecnológicos as orientações para as famílias ajudam na edificação de interações sociais necessárias ao desenvolvimento de todos.

Alfabetizar estudantes por intermédio de recursos tecnológicos não se revelou tarefa fácil, mas as professoras participantes deste estudo mostraram que manter viva a possibilidade de promover interações sociais enriquecidas pedagogicamente é condição primeira para que a motivação, o apoio da família e a aprendizagem tenham lugar diante das outras questões tão importantes para os seres humanos no contexto atual, a própria vida.

O estudo suscitou indagações diversas, especialmente sobre aspectos da prática profissional que não foi possível acessar por intermédio das entrevistas. Todas as questões que possam surgir, a partir do que foi discutido neste texto, podem contribuir para novas propostas investigativas e colaborar para que os processos de escolarização dos estudantes com autismo, e outras particularidades no desenvolvimento, aconteçam sob a égide do respeito à diversidade e à dignidade humana.

Referências

- ARAÚJO, D. A. C. Pedagogia histórico-crítica: proposição teórico metodológica para a formação continuada. **Anais do Sciencult** 1(1), 2015. Disponível em: <http://periodicos.uems.br/novo/index.php/anaispba/article/viewFile/180/114>. Acesso em: 7 maio 2021.
- BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 7/7/2015, p.2 (Publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-13146->

6-julho-2015-781174_publicacaooriginal-147468-pl.html. Acesso em: 24 mar. 2021.

CAMISÃO, V.; PAMPLONA, M.; ADES, R. **Acessibilidade & Educação Inclusiva**. 2004. Disponível em: http://www.acessibilidade.net/at/kit2004/Programas%20CD/ATs/cnotinfor/RelatorioInclusiva/pdf/Acessibilidade_extra_pt.pdf. Acesso em: 24 mar. 2021.

CARVALHO, R. E. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CHIOTE, F. de A. B. **A mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo na educação infantil**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora. 34, 1995. v. 1.

DISTRITO FEDERAL. **Estratégia de Matrícula 2021**. Portaria n.º 477, de 16 de dezembro de 2020. Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, Distrito Federal, D.F. Disponível em: <http://www.educacao.df.gov.br/estrategiade-matricula-2/>. Acesso em: 17 maio 2021.

FREIRE, A. M. A. **Paulo Freire: uma história de vida**. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2015.

GASPARIN, J. L.; PETENUCCI, M. C.. **Pedagogia histórico-crítica: da teoria à prática no contexto escolar**. 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>. Acesso em: 07 maio 2021.

GONTIJO, C. M. A. Alfabetização e a questão do letramento. **Caderno de pesquisa em Educação**. Vitória, v. 11, n. 2, p. 42-72, jan./jun. 2005.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: o que é, por que, como fazer**. São Paulo: Summus, 2015.

NUNES, C.; MADUREIRA, I. Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Invest. Práticas**. Lisboa, v. 5, n. 2, p. 126-143, set. 2015. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2182-13722015000200008&lng=pt&nr_m=iso. Acesso em: 19 abr. 2021.

PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. F.; ORLEANS, L. F. A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípio para a inclusão escolar. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 35, 2017.

OLIVEIRA, J. B. A.; GOMES, M.; BARCELLOS, T. A Covid-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v.28, n.108, p.555-578, set. 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440362020000300555&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 maio 2021.

ORRÚ, S. E. **Autismo, Linguagem e Educação**. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

ORRÚ, S. E. **Aprendizes com autismo**: aprendizagem por eixos de interesse em espaços excludentes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

ORRÚ, S. E. O Re-inventar da Inclusão: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender. In: MANTOAN, M. T. E. **Prefácio**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

SAVIANI, D. Neo-liberalismo ou pós-modernismo? educação pública, crise do Estado e democracia na América Latina. In: SAVIANI, D. **Estado e Educação**. São Paulo: Cedes, 1992.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica**, 2012. Disponível em: www.fe.unicamp.br/eventos/ged/histedbr2016/xhistedbr/paper/view/887/181. Acesso em: 17 abr. 2021.

SILVA, M. A. da; SILVA, D. N. H. **Como brincam as crianças com autismo**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, abril, 2004. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>. Acesso em: 17 maio 2021.

TEDESCO, S. H.; SADE, C.; CALIMAN, L. V. A Entrevista na perspectiva cartográfica: a experiência do dizer. **Fractal: Revista de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 299-322, maio/ago. 2013.

UNESCO. **COVID-19 impact on education**. 2020. Disponível em: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 2 maio 2020.

WOLFF, F. As quatro concepções do Homem. In: NOVAIS, A. (org.). **A condição Humana**: as aventuras humanas em tempo de mutações. São Paulo: SESCSP/Agir, 2009. p. 27-73.

ZERBATO, A. P. **Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar**: potencialidades e limites de uma formação colaborativa. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2018.

Janela 2



Introdução

A cartografia abre horizontes para identificar e compreender os espaços da escola. Não para necessariamente os expressar segundo algum sistema métrico, mas para compreendê-los em seus sentidos sociais e culturais, relacionados a múltiplos significados, lembranças, incorporações, vínculos de poder, domínios e subordinações, opacidades e transparências, objetividades e subjetividades, afora outros elementos.

Na verdade, os espaços, no plural, são comparáveis às *matrioskas*, bonecas russas cada vez menores que nos surpreendem ao abrirmos cada uma delas. Uma sai da outra, como num parto, à guisa de uma sucessão geracional feminina. A primeira *matrioska* é o espaço urbano ou rural, com suas próprias características, diferenciações e uniformidades, não raro segregado por classe social, etnia, nacionalidade, ocupação dos pais e outras características, o que condiciona os alunos atendidos pelas escolas, ligadas entre si por fios pouco visíveis, competitivos e/ou cooperativos. Depois de abrir esta boneca, deparamo-nos com o bairro e a paisagem em torno do estabelecimento escolar. As relações geográficas e sociais condicionam as/os alunas/os matriculadas/os em cada escola. Em seguida, uma *matrioska* guarda outras: o prédio, a implantação do mesmo na paisagem, suas áreas, divisões, regulamentos, espaços pedagógicos que mudam ou são refuncionalizados. A história que decorre no mesmo edifício se altera com as pessoas que nele habitam e as teias por elas tecidas. Também aqui existe o espaço físico mensurável em extensão, área e volume. O espaço é indispensável, embora só ganhe vida com as relações sociais nele estabelecidas e com a cultura nele germinante. Temos, então o espaço social, com as suas barreiras e traços de união, hierarquias entre educadores e educandos e entre estes últimos, o que fica oculto a quem e o que fica a descoberto, os movimentos das pessoas, a formação de grupos, os processos sociais entre eles, regulados ou não.

Poderíamos pensar num gráfico cartesiano, com dois eixos, o espaço físico e o espaço social, mas não: existe uma terceira dimensão, o tempo

em que os fatos decorrem, adultos na via das suas mudanças e educandos em desenvolvimento. Os estabelecimentos escolares podem ter o mesmo regulamento; obedecer às mesmas normas burocráticas; todavia, cada um, até com edifício padronizado, será socialmente diferente. Mais ainda, os espaços da escola constituem *matrioskas* emergentes de outras *matrioskas*, como a sala de aula, cuja tessitura e distribuições espaciais alcançam expressões culturais diferentes. E se modificam no eixo do tempo.

Ainda assim, um gráfico tridimensional se revela insuficiente. Ele ganhou novas proporções, muito maiores, com outro espaço: o cibernético, capaz de ligar, com suas conveniências e inconveniências, os locais dos educandos e educadores. Então se chama de educação remota ou a distância, aprendizagem móvel etc. Da mesma forma que há mundos e submundos, a internet os reflete, com outras denominações: a internet legal *versus* subterrânea. Como na escola, existem guerra e paz, violências e amizades. Nas imagens e sons incidem redes de amizade, de cooperação, preconceitos, ódios, ataques aos indivíduos “diferentes”, que fogem aos comportamentos modais, erguendo fronteiras hierárquicas de gênero, classe, etnia, nacionalidade, na construção de um emaranhado de muros delimitadores de nichos mais ou menos desejáveis – ou prestigiosos.

Puxando o fio à meada, o princípio é o ser humano com suas capacidades de comunicação e troca. Os vínculos sociais geram atividades e resultados: deles emergem modos de vida, linguagens, crenças, modos de sentir, pensar e agir, objetos, modificações das paisagens. É a cultura, tudo o que o homem faz, desde as *matrioskas* até às concepções filosóficas, dividido entre duas categorias, a cultural material e a não material. Mais ainda, o que brota das intrincadas redes de relações sociais é a cultura, que a escola, entre outros agentes educativos, transmite - e que não faz parte da herança biológica, não é inato.

A riqueza da cultura e da escola

No princípio, repitamos, está o ser humano, criador e transmissor de cultura. A natureza em si é comparável a uma campina, ao passo que a cultura se assemelha a um jardim. O jardim é organizado pela mente e mãos humanas, por meio de escolhas artísticas, refletindo padrões de sua época. Para ser criador e transmissor de cultura, o ser humano não pode existir só. Isolado, não é capaz de herdar o complexo de linguagens explícitas e implícitas da sociedade (cf. SCHÄFER, 2001). A sua existência depende das teias entrelaçadas da biodiversidade e da sociodiversidade (MORIN, 2001). Sem a biodiversidade não se nutre, não se desenvolve. Sem

a sociodiversidade não aprende a conviver, a tornar-se pessoa, a resolver pacificamente os conflitos, perde dinamismo, vive na clausura cultural. Pode tornar-se um ser social, constituir grupos, elaborar padrões e passá-los às gerações seguintes, no diapasão pobre da singularidade. Se sai da sua ilha e entra em contato com outras culturas, aprende a ser e a recepcionar os estrangeiros sociológicos (SIMMEL, 2012). Vive na pluralidade, enriquece-se e os outros. O diferente é difícil de tolerar e aceitar, mas os diferentes se tornam capazes de construir pontes interculturais. Considerar o diferente é não se considerar umbigo do mundo, como o etnocentrismo dos gregos em face do Templo de Apolo, na bela paisagem de Delfos, ou perante os “bárbaros”, assim chamados porque ignoravam suas línguas.

Como tudo que o homem toca, se converte em cultura, as luzes da antropologia se acendem. O clássico E. T. Hall (1990) escreveu uma obra sobre insucessos na comunicação intercultural. A *linguagem silenciosa* trata das múltiplas linguagens não verbais que, não raro, se encontram em descompasso com as verbais. Em prosseguimento, Hall (1963) desenvolveu a *proxemia* (*proxemics*), isto é, como o ser humano inconscientemente estrutura o micro espaço, a distância entre pessoas nas suas trocas diárias, a organização do espaço em suas casas e edifícios e cidades. Neles se estatuem marcadores de fronteiras, cercas, portas abertas ou fechadas, a disposição das cadeiras de um grupo, a organização do mobiliário, o *layout* de escritórios, que, como nas escolas, indicam quem tem que autoridade. Suas categorias de observação abrangem a dimensão postural, forças sociotrípetas e sociófugas, fatores cinestésicos, toque, combinações da retina, código térmico e olfativo e o volume e entonação de voz, tão relevante para docentes e discentes.

Ao mesmo tempo, flui o tempo, um dos eixos antes mencionados. O espaço humano revela passado, presente e futuro: “A evolução do espaço se faz pela inserção da sociedade renovada na paisagem pré-existente” (QUEIROZ, 2014). O ser humano é condicionado pelas paisagens, ao mesmo tempo que as modifica, chegando ao Antropoceno. Com efeito, os antigos gregos chamavam a Terra de ecúmene, tanto com os espaços sem população humana, como sobretudo para as moradas do homem, que atuava sobre a paisagem. Assim, o espaço culturalizado é o espaço vivido. No perpétuo fluir da História, como o rio de Heráclito, mais rápido ou mais lento, a exemplo das modernidades sólida e líquida, os locais mudam e também as lembranças. Por exemplo, a primeira obra de Veríssimo (1933) referencia Clarissa, adolescente de 13 anos, vinda da área rural, hóspede da pensão de Dona Zina, vista por vários olhos, como os do músico Amaro. Clarissa lá desperta para a vida, onde encontra realidades alegres e tristes. Ou como

em *Um de nós dorme* (KLOUGART, 2017), cuja personagem central, em busca de velhas memórias, regressa à casa da infância. Porém, o cenário mudou: o reencontro é impossível, já que sua mãe está à beira da morte. Uma casa se transforma em lugar, porém o passar do tempo impede a revivescência. Por sua vez, A própria criança é culturalizada, conforme a história e os espaços geográfico e social. Por meio da pintura, Ariès (1981) identifica as crianças tais como vistas pelos olhos adultos segundo estas coordenadas. Miniaturas de adultos, depois pessoas com vida própria, ou consumidoras e “rainhas” do inverno demográfico.

Remontando à Idade Moderna, Foucault (1987) situa no mesmo plano das instituições disciplinadoras a escola, o hospital, o quartel e a oficina, na tônica de vigiar e punir. A sua arquitetura, em comum fechada, complexa e hierarquizada, é a arquitetura do poder. Colégios seguem com frequência o modelo dos conventos, com pátios claustrais, onde se pode ver sem ser vista.o. Ao contrário do suposto “caos”, os corpos são alocados a quadriláteros, com lugares fixos. Na história a.os escolares de lições mais adiantadas sentavam-se próximo à parede, depois os menos adiantados e assim por diante até ao centro da sala, onde se concentraria supostamente a maior atenção do professor. O horário, marcado por sinos, pancadas e outros códigos, como a “Cabra”, sino da Universidade de Coimbra, devia ser seguido mecanicamente, todos ao mesmo tempo, não se permitindo tempos ociosos. Os alunos são diferenciados segundo distinções e sanções hierarquizadas. Na escola primária começa o treinamento para o quartel e a fábrica ou o convento e mosteiro. O estabelecimento escolar, quando internato, é uma instituição total, similar ao quartel, à prisão e à morada das congregações religiosas. O panóptico se faz presente como técnica do desassossego.

Mesmo com a Educação Nova, a unidade escolar é local de dura aprendizagem: as.os alunas.os devem aprender a diferenciar espaços, respeitar os interditos, obedecer a tempos e movimentos em grupo. O indivíduo precisa ajustar-se ao coletivo, pois o diferente destoará dos demais. Deve aprender a “perder” ou acelerar o tempo, conforme os planos das.os adultas.os, nos rituais variados, como os das provas e exames. Igualmente é necessário postergar o atendimento até das suas necessidades fisiológicas: não sendo tempo e espaço próprios, podem precisar da licença de um adulto, concedida ou não. É parte do currículo oculto, pré-condição para funcionar o currículo explícito. Estes são fatos revelados ou acentuados pelo clássico de Jackson, publicado pela primeira vez no significativo ano de 1968.

A escola no contexto da cidade

A primeira *matrioska* envolve o espaço geográfico no seu tempo, onde se inserem as escolas que, como vimos, podem ser administrativamente iguais, embora socialmente diferenciadas. Por sua vez, o espaço geográfico varia. No meio rural, a população é dispersa, se bem que a escola se integra a pontos concentrados da infraestrutura social. O espaço urbano também difere. Os processos de mercado hierarquizam o espaço e o valor do terreno e edificações. A presença da escola passa a ser parte da des/valorização no tempo. Se é uma escola bem reputada, é positivo residir à distância menor da mesma. Se, ao contrário, é um estabelecimento de conceito negativo, mal visto pelo aproveitamento dos alunos, mensurado pela avaliação externa, ou pela violência, muitos pais podem escolher outra área.

A interação destes fatores de oferta e procura, numa economia de mercado, leva a variações de valor de aluguel e compra dos imóveis. Mesmo nas economias socialistas, as cidades se diferenciavam. Toda propriedade imóvel pertencia ao Estado, que as distribuía segundo políticas de prioridade, em geral sob condições de escassez. Utilizando critérios políticos para a administração da fila, quanto mais comodidades, quanto “melhor” a vizinhança com que se convivesse, maior era a procura (LI, 2000; XUEGUANG; SUHOMLINOVA, 2001).

Aqui emerge grande contradição: as democracias ocidentais assentam, entre outros valores, na igualdade, ao passo que o mercado administra as filas de pretendentes basicamente por meio de preços. Igualmente, os papéis fundamentais da escola republicana, formadora da cidadã.o, estabelecem o confronto entre reprodução e democratização. Com maior demanda, as vagas ficam ao alcance de um grupo cada vez menor de bem aquinhoados. No entanto, a Revolução Francesa se baseou num tripé, descrito em sua bandeira tricolor: liberdade, igualdade e fraternidade. Estes valores se espalharam pelo mundo, inclusive contribuindo para a independência das colônias das três Américas. Logo, a escola deve proporcionar igualdade de oportunidades, de tratamento e de resultados (GOMES, 2012). Para isso, precisa de educandos, educadores, edifícios e equipamentos relativamente iguais, ou o traçado de caminhos diversos para atingir os mesmos fins e objetivos, sob a égide da igualdade.

A política leva a oscilações: ora predomina a igualdade, ora cresce a “livre escolha” das famílias. Em 1963 se estatuiu na França a carta escolar, fundamentada na proximidade da escola em relação à residência dos seus alunos. Como a cidade já é heterogênea em si, com um leque de camadas sociais, só isso desafia a escola a trabalhar com alunas.os diversas.os para chegar aos mesmos objetivos. Além disso, se introduziram derrogações

da carta, com opacidade dos processos de concessão. E o mesmo cortejo é integrado pelas fórmulas da competição de mercado e redução das despesas públicas: privatização, avaliação externa, autonomia escolar e competição, para beneficiar os mais “fortes” e eliminar os mais “fracos”, como no velho darwinismo social do século XIX, base ideológica do racismo e do imperialismo, que preparou os genocídios do século seguinte.

Com efeito, pesquisas sobre uma série de cidades evidenciam esta ambiguidade. Começando por Marselha, com 25% de pobres, particularmente imigrantes, seus descendentes e os refugiados, a cidade dual tem cerca de metade dos colegiais (equivalente aproximadamente aos anos finais do ensino fundamental brasileiro) que contornam a carta escolar por meio de derrogações. Assim, as exceções valem tanto quanto as regras. Ademais, os colégios particulares cresceram. Numerosas famílias buscam escolaridade “melhor” e colegas mais “categorizados” para as/os filhas/os, sabendo que o grupo discente tem influência sobre o rendimento escolar (GOMES, 2020). Por isso, Marselha vive um *apartheid* escolar.

Como as escolas são burocraticamente iguais, embora socialmente diversas, a população as hierarquiza. Estatui-se, dessa maneira, um “quase mercado”, onde todas competem por discentes, em particular os “bons”, que elevarão ou manterão os resultados públicos da avaliação externa. As/os discentes de menor renda, falantes de outros idiomas, de outras etnias, tendem a ser aceitos por escolas “de relegação”. Segue-se a espiral descendente intergeracional para os menos aquinhoados: a pobreza, o capital social e o cultural se reproduzem e o esforço para manter-se ou não cair na estratificação social precisa ser mais duro e persistente. No reverso da medalha, os estabelecimentos de boa reputação e resultados na avaliação externa atraem “bons” alunos por vários meios, como o oferecimento de secções bilíngue, europeia, esportiva e musical (AUDREN; BABY-COLLIN, 2017).

Os fatos de Marselha se reproduzem em outras urbes, ressaltadas as peculiaridades. É o caso de Paris e sua periferia (OBERTI; PRÉTECEILLE; RIVIÈRE, 2012), Rennes (MERLE, 2012) e outras. Na capital, a contribuição da segregação residencial foi calculada em 51,0% e a derrogação do mapa escolar em 49,0%. Estes 49,0% se desagregam em 44,5% para se matricular em um colégio particular e 4,5% num público (BOUTCHENIK; GIVORD; MONSO, 2018). À divisão de educandas/os se integra a escolha de educadoras/es: os novos professores tendem a ser encaminhados às escolas “difíceis”. A progressão na carreira leva a transferências para “melhores” bairros e escolas, de preferência aqueles onde há menos representantes das classes populares, que mais se distanciam da cultura docente.

No sistema educativo do Chile, estratificado em 1) escolas públicas gratuitas; 2) escolas subvencionadas pelo Estado, com fins lucrativos ou não, com a contribuição complementar dos pais, e 3) escolas particulares, totalmente financiadas pelos pais, Santos e Elacqua (2010) verificaram a segregação socioeconômica do alunado na Grande Santiago. Duas barreiras se erguem aos alunos menos aquinhoados: a cobrança de custos complementares ou totais aos grupos familiares e os processos de admissão, isto é, a escola filtra os seus alunos de acordo com vários critérios que não o local de residência.

Famílias e alunado comportam-se como consumidores da educação, não de cidadania. Bauman (2008) já perguntara: a ética tem uma chance em um mundo de consumidores? Conforme Cecília Meireles, “[O]u se tem chuva e não se tem sol/ou se tem sol e não tem chuva (...) /Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo.../e vivo escolhendo o dia inteiro!” (MARCELLO, 2021). Nas sinuosidades, a política ora vai para a esquerda, ora para a direita e, assim, precisa ter isto e também aquilo, num angustiante hibridismo. Para compensar, cria-se a discriminação positiva dos menos privilegiados, com as zonas prioritárias de educação, contudo, os resultados são débeis (PAYET, 1998). Será possível servir a dois senhores?

Nos Estados Unidos a segregação resulta, em grande parte, da ocupação residencial e dos impostos municipais sobre os imóveis. Mais uma vez, preços e mecanismos de corretagem são fatores importantes para o acesso a oportunidades educacionais. Coleman e colaboradores (1966) concluíram em seu famoso relatório que as diferenças destas oportunidades e dos seus resultados derivavam menos das características escolares que dos grupos de colegas. Com isso, impulsionou-se a dessegregação, para educandas.os se beneficiarem da companhia de colegas interessados e estudiosos. Como as cidades tendem à segregação étnica por bairros, promoveu-se a transferência de alunas.os, segundo vários critérios, por meio dos ônibus amarelos. Todavia, as resistências foram imensas, bem como as maneiras de driblar estes processos. Uma foi o deslocamento da população branca rumo aos subúrbios, desenvolvendo novas cidades e distritos escolares, financiados pelos impostos imobiliários municipais. Com a chegada da nova direita, ações afirmativas declinaram: os contribuintes pagantes tinham o direito de escolha (BELL, JR., 1976; BOWMAN, 2001).

Enquanto isso, o Reino Unido promovia reformas semelhantes. As de 1988 determinaram a primazia da “livre escolha” da escola, os grupos familiares atuando como consumidores dos “produtos” pagos como contribuintes. Pressupunha-se que um quase mercado tiraria as

escolas da “acomodação burocrática”, conduzindo-as a competir entre si para sobreviverem. Mais uma vez a sombra do darwinismo social. A complexidade das escolhas, entretanto, foi simplificada para o Estado. Ball, Bowe e Gewirtz (1998) distinguiram circuitos de escolarização. Os grupos familiares têm não só distintos interesses como também seu status socioeconômico condiciona seus valores, expectativas e esclarecimentos, conforme a rede de capital social, sobre o que são uma “boa” educação e um “bom” estabelecimento escolar. Desse modo, os mecanismos de mercado ocultam duplamente a reprodução de classe: primeiro, a suposição de que os padrões de aproveitamento são neutros; segundo, suposições da neutralidade do mercado e da distribuição dos “bons” pais no espaço social. Então, na mesma direção do darwinismo social, o mercado se baseia no princípio individualista da “livre competição”.

Waslander e Thrupp (1998) examinaram a competição de mercado entre as escolas em Auckland, capital da Nova Zelândia em 1990-93. Os resultados levaram a vantagens competitivas maiores de quem já dispunha de capital material e cultural. As escolas, por seu lado, tiveram a sua segregação aumentada dos pontos de vista social e étnico, além da própria segregação residencial pré-existente. Os efeitos, desse modo, foram regressivos

As inequidades não se limitam a estes países. Van Zanten (2006) constatou processos similares em cinco países europeus. Cervini (2002) identificou a geografia de oportunidades nas escolas secundárias argentinas; Duarte, Soledad Bos e Martín Moreno (2012), na Colômbia, e Raesfeld (2009). Por sua vez, Costa (2008) verificou a hierarquização por prestígio de escolas públicas do Rio de Janeiro, ainda que contassem com os mesmos recursos e atendessem a populações similares. Aprofundando, Costa (2010) elaborou estudos de caso por região geográfica, cotejando pares de escolas de alto e baixo prestígio. Os fatores mais relevantes verificados nas escolas mais prestigiosas foram a escolaridade materna, a idade de ingresso na quinta série (isto é, sem atraso escolar), família biparental e prática religiosa. Os estabelecimentos “bem-amados” se relacionavam ao status socioeconômico do alunado. Já os estabelecimentos “mal-amados” tinham como principal critério de escolha a proximidade da residência. Tendo corpos discentes heterogêneos, estabelecia-se a diferenciação escolar interna, com a distribuição por aproveitamento em turnos e turmas. era menor. À semelhança dos Estados Unidos e outros países, praticavam-se o *tracking*, ou separação segundo o seu rendimento, e o *cooling out*, ou seja, prática do aconselhamento para a.o aluna.o para se mudar.

Reichelt, Collischon e Eberl (2019) constataram que o *tracking* está fortemente associado ao elevado grau de reprodução social em 24 países

europeus, segundo o European Social Survey de 2012 e 2014. O impacto da divisão de turmas segundo o aproveitamento (correlacionado ao status socioeconômico) parece exercer-se pela herança educacional, retornos educacionais e efeitos diretos das origens sociais.

Consideramos que a reputação da escola merece ser estudada. É possível que seja a opinião da maioria dos pais ou parte influente deles. Pode haver concordância do corpo discente ou não. Desse modo, um estudo de caso no Distrito Federal revelou que, para uma parte vocal dos pais, a escola tinha alta reputação, por ser exigente e “disciplinada”. No entanto, adolescentes revelaram reiteradamente o seu mal-estar numa unidade com interditos arquitetônicos e sociais, controle centralizado autoritário e, ainda assim, porosa na segurança. O fato de as/os discentes terem renda relativamente baixa os inferiorizava e deixava professores e dirigentes em guarda contra elas/os como potencialmente desinteressadas/os e violentas/os (LIRA; GOMES, 2018). Um caminho para expectativas que se auto cumprem.

A escola e os seus espaços

Como as cidades e os bairros, as escolas também são diferenciadas em seus espaços. Já vimos os laços de parentesco entre a prisão, o hospital, o quartel e a escola. Em certas situações quartel e escola se confundem, como os liceus franceses do século XIX (CARON, 2005), onde os adolescentes manejavam fuzis e se submetiam à disciplina de caserna. Muitos prédios destas instituições têm dispositivos de vigilância cujas raízes mergulham nos claustros medievais: vigiar e punir. A escola reflete a concepção de um tempo histórico-social, ao mesmo tempo que, de certo modo, condiciona os processos educativos do seu meio. A arquitetura imponente representa isso externa e internamente. O vetusto Imperial Colégio de D. Pedro II abrigava uma cafua suja e infestada de animais, onde alunos eram presos como castigo e deviam ler e escrever no escuro. Espelhando a sociedade da casa grande e senzala, nem o Imperador conseguiu eliminá-la (CUNHA JÚNIOR, 2010). Prevaleceu a sociedade escravocrata.

Não é difícil encontrar correspondência entre edifícios e códigos educacionais, isto é, princípios subjacentes modeladores do currículo, a pedagogia e a avaliação. Mesmo que o prédio abrigue pedagogias renovadoras, lá estão espelhados o tipo justaposto, com estrutura rígida e formas fechadas de classificação, ou o tipo integrado, com estrutura flexível e formas abertas de classificação (BERNSTEIN, 1977).

Como frisamos antes, espaços se tornam locais quando ganham significados, dependendo de construtos físicos e mentais. Uma pesquisa etnográfica focalizou duas adolescentes, que consideravam como lar a sua

escola, fisicamente modesta. Assim, parte do pátio era usada para cantar e dançar, reunindo inclusive alunos com necessidades especiais. Sob uma pequena cobertura alunas.os se reuniam para conversar e fazer piadas quando chovia após as aulas. Pessoas e grupos negociavam afiliações e redes essenciais para criar dimensões sociais para o espaço. Por isso, uma das meninas, com ampla teia de relacionamentos, circulava pela escola. A outra, com uma teia social menor, preferia lugares mais reservados para se reunir com o seu pequeno grupo (FATAAR; ROMQUIEST, 2018).

Numa escola secundária de Genebra, outra investigação constatou que o pátio tinha ocupação hierarquizada, negociada pelas.os adolescentes, que o transformaram em locais fragmentados (MONNARD, 2016). Quanto mais valioso o espaço convertido em locais, maior a sua valorização. Na parte mais visível, ficavam líderes e chefes mais conhecidos. Os imigrantes se reuniam por nacionalidade em recantos, menos visíveis. Desse modo, conforme o currículo oculto, as.os adolescentes aprendiam a observar e a mover-se. As meninas, com status mais baixo, precisavam justificar mais que os seus colegas do gênero masculino a sua legitimidade de obter e manter o respectivo lugar.

Não só adolescentes negociam o espaço, mas também crianças (3-6 anos) de escolas maternas na França. O espaço é um meio de socialização mais ou menos sutil quanto aos papéis e posições sociais, com a regulação de comportamentos sociais apropriados. Mais uma vez, desenvolve um currículo oculto, mas eficaz. O edifício, como o mobiliário, estabelece meios de comunicação e isolamento nada neutros. Há portas, balcões, divisórias, corredores, pátios, tempos determinados, distâncias sociais entre educadoras.es e educandas.s (FROUILLOU, 2011). No entanto, onde se aprende a conformação, aprende-se também a transgressão. Gênero, idade, formação de grupos, lideranças e colideranças condicionam as reações de crianças e adolescentes mais autônomos e ansiosos de protagonismo, ainda mais quando a escola se desinstitucionaliza (DUBET; MARTUCCELLI, 1996). Segundo Foucault (2016), da interdição emerge o desejo de desafiná-la, com as consequentes sanções. Para ele a história dos espaços é a história dos poderes.

Em contraste, a Escola da Ponte, em Portugal, representa novo paradigma, não necessariamente na aparência, mas em novos modos de apropriação do espaço, ao romper com a organização em classes. Os alunos se reúnem em grupos, compostos à medida das necessidades da formação à medida que surgem novos projetos, assegurando tanto a autonomia da.o aluna.o quanto da escola. Por seu lado, as.os professoras.es atuam em grupo. A ideia subjacente é que a educação deveria ter lugar em escola de área aberta. A arquitetura, é certo, condiciona a pedagogia, porém o

magistério é capaz de dar novos sentidos aos espaços, com as suas ações (SILVA; RIBEIRO, 2018).

É claro que a Escola da Ponte não foi a única a mudar de paradigma, porém demonstra a sua longa vitalidade, não intrinsecamente ligada a uma personalidade carismática. Outro exemplo, fundamentado na Educação Nova, é o da UCLA (University of California, Los Angeles) Nursery-Kindergarten and Elementary Training School, estabelecida no fim dos anos 1940 (DUNDJERSKI, 2011). É ao mesmo tempo escola, laboratório de pesquisa e centro para formação de professoras.es. O edifício, de um só andar, integrado à paisagem, reúne ao menos três grupos etários (não há turmas seriadas), pluriétnicos, orientados pelas.os professoras.es em equipe. Não há reprovação, notas ou menções: ao mudar de grupo, com a idade, em caso de dificuldades, a.o aluna.o leva consigo um plano para fortalecimento das áreas curriculares em que precisa avançar mais.

Em contraste com estas experiências, a escola pode ser internamente discriminatória. Os mais frequentes recursos são a composição das turmas por aproveitamento discente e as turmas divididas em grupos de alunos, também conforme o aproveitamento, o *tracking*. Para as.os docentes, o processo cria turmas “boas”, usadas como prêmios, e turmas “ruins”, com baixo rendimento e indisciplina, castigos atribuídos tendencialmente a docentes menos experientes e capazes, numa espiral onde os rios correm para o mar ou se desvanecem no deserto, sem atingir o oceano (OAKES, 2005; GOMES, 2012). Como aproveitamento e comportamentos são multifatoriais, avultam as relações recíprocas entre o status socioeconômico/etnia e a escolaridade. Quem nasce primeiro, o ovo ou a galinha? Os processos mais se assemelham ao jogo de espelhos paralelos, em que a imagem, mutuamente reproduzida, se torna cada vez menor, rumo ao infinito.

Na avaliação docente se mesclam objetividade e subjetividade, com um amplo espectro de relações, que inclui objetividade e subjetividade também do lado do corpo discente e seus grupos familiares. Por isso mesmo, as linhas diferenciadoras têm a cor da pele em sociedades etnicamente segregadas. A famosa pesquisa de Rist (1970) sobre a educação de gueto, verifica que já na primeira semana de aulas, a professora, negra, separa seus alunos por mesas, alegadamente de acordo com o rendimento, mas o suposto rendimento tem relações com a sua composição social. Esta classificação, como castas, se manteve anos de escolaridade depois. Declara-se que a segregação tem o objetivo de facilitar o ensino-aprendizagem: alunas.os de “nível” similar aprenderiam melhor. Novamente nos remete à imagem nos espelhos paralelos: obliterado o valor democrático da igualdade, a separação replica e agrava as desigualdades.

O microcosmo da sala de aula

Chegamos ao que nos parece a menor *matrioska*: a sala de aula. Esta apresenta seu espaço sociocultural com divisões e distâncias físicas e sociais, de modo que desta suposta última *matrioska* saem outras, menores. A sala de aula tem a sua topografia, distâncias e proximidades físicas e sociais. Por baixo da aparência ordenada, se agita fremente rede de relações e distâncias sociais entre uma miríade de grupos de idade, gênero, origens sociais, etnia, interesses sociais e intelectuais, que se entrecruzam em muitas situações. Quanto maiores a autonomia e protagonismo do alunado, mais os critérios de popularidade, códigos normativos próprios, coerção social, passam a identificar-se, como as culturas pré-adolescentes, adolescentes e jovens. Já a criança crescida, com cerca de dez anos de idade, é situada no limiar da adolescência (CIPRIANI-CRAUSTE; FIZE, 2005). Na bolha do seu quarto, com o auxílio das tecnologias da informação e comunicação, a criança se insere na sociedade em rede, com os seus grupos de colegas pode tornar-se agressora e/ou vítima de violência de parte destes, por meio de *cyberbullying*, como também de adultos camuflados ou não, capazes de praticar assédio moral e sexual, chantagem e um cortejo de crimes.

Segundo o sistema educativo, não raro a escola primária designa os assentos às.aos suas.seus discentes. Segundo De Gaulejac (2008), uma menina pobre, de pai desconhecido, começa relativamente bem a sua escolarização, embora logo em seguida decline e seja preterida para uma fileira ao final da sala de aula. É que a professora situava à frente os alunos socialmente mais aquinhoados, tendencialmente mais gratificantes para ela, em quem concentrava a sua atenção. Bauman, por sua vez, depois de ingressar na estreita cota para judeus, 10% do total de alunos, sentava-se no “banco do gueto”, para reforçar a discriminação na Polônia anterior à ocupação nazista (WAGNER, 2020). Também podem ser deslocadas.os para o fundo alunas.os repetentes, os que se enquadram no estereótipo “não querem nada” e até aquelas.es com necessidades especiais. Pode imperar o princípio da excludência ou da inclusividade. A atenção do.a professor.a se concentra nas regiões central e dianteira da sala e menos nas extremidades e ao fundo, isto no modelo frontal, expositivo, onde o.a professor.a se situa frente à turma, tendo que se virar para o quadro (GOMES, 2012).

De outro ângulo, quanto maior a distância física e psicológica da.o docente (esta é a distância aluna.o – professora tal como a.o estudante a percebe), pior a.o aluna.o tende a comportar-se. “Perto” foi mensurado como de um a quatro metros e “distante”, de oito a doze metros. Tandyonomanu (2015) constatou que a sala com pequenos grupos tende a aumentar a

participação e a colaboração. O formato das carteiras em U também incentiva os elos entre discentes e a atuação da.o docente como orientador.

Quando os componentes da turma podem escolher os seus lugares, surgem várias formas de negociação e marcação territorial (pela presença física, pela colocação de pertences, livros etc.), para definir os espaços de indivíduos e grupos. Há aquelas.es que desejam ser menos percebidas.os (KAYA; BURGESS, 2007) e o inverso.

Novas questões se propõem com a extensão da presente pandemia. A escola física mantém fronteiras demarcadas entre o que se passa dentro e fora do edifício, dentro e fora da sala de aula. A sala mantém uma espécie de aura: o que é nela explicitamente ensinado tem maior legitimidade, pertence ao currículo explícito e formal, por suposição mais relevante que o currículo oculto. Estas demarcações de dentro e fora perdem significado com as tecnologias da informação e comunicação. Que importa se a informação for transmitida na sala ou no espaço cibernético? E quanto à posição na sala de aula remota? Temos fileiras de rostos, trocas de posição no processo. Muitas vezes as câmeras são desligadas por motivos mais ou menos conhecidos. Como verificar a atenção do alunado? A atividade é monótona ou atraente? Como aferir a sua concentração quando o rosto aparece na tela, pequeno, ou está oculto pela sua inicial?

Ainda temos presencial e eletronicamente a constelação de grupos discentes, reunidos muito frequentemente por homofilia, isto é, afinidade de características comuns. Primeiro, que grupo é escolhido pela.o aluna.o? Há várias opções, por isso o grupo familiar deseja saber com quem andas, para saber quem és ou em quem te tornarás. Segundo, quais as afinidades intelectuais, lúdicas, de status socioeconômico? Integrar um grupo de colegas de alto aproveitamento não significa, por si só, também alcançá-lo. Contudo, participar de um grupo de modesto aproveitamento associa-se ao decréscimo do seu rendimento (GOMES, 2020). Pode ser também que o prestígio e a popularidade da.o aluna.o de alto aproveitamento sejam menores. Pode até sofrer hostilidade e exclusão, dependendo dos valores vigentes.

Estes grupos de alunas.os alcançam contribuições relevantes ao aproveitamento, o clima escolar e os comportamentos, compondo o espaço escolar, também definido pela trama de relações entre estudantes e entre eles.as e os.as adultos.as quando se encontram, se observam, se esquivam. Este espaço é elegido pela sociedade como fundamental para a constituição dos indivíduos em sua identidade pessoal e social, influenciadas pelas questões históricas, culturais e políticas. Nessa missão, destaca-se o aprender a conviver já que, segundo Comellas (2012), é também no espaço escolar que os.as estudantes buscam satisfazer às suas necessidades

(afetividade, intimidade, confiança, lealdade, aceitação e reciprocidade). Todavia, a sociedade pouco se atenta para a responsabilidade do fazer docente e do papel da escola, tornando-a espaço complexo, uma vez que organizado por seres humanos, ao mesmo tempo únicos e heterogêneos, vivendo também os seus conflitos. O fazer docente produz ele mesmo violências, desenvolvendo-se como problema multicausal, multifacetado e difuso, conforme a vasta literatura. Não conseguindo acompanhar as mudanças de fora, a escola tem se revelado palco de conflitos e laboratório das mais variadas formas de violências (BARRÈRE, 2013).

O conflito, culturalmente visto como negativo, não leva necessariamente ao conflito. Porém, os conflitos estabelecidos nas relações humanas são importantes para que, por meio da sua mediação, se eduquem os indivíduos para o seu desenvolvimento e aprendizagem (CHRISPINO, 2007) e, ainda, para valorização das ideias de democracia, da paz e de preservação dos direitos humanos (FREIRE, 2013).

Como bem advertem Ortega, Del Rey (2002) e Fernandez (2005), os conflitos são usuais na relação interpessoal e a convivência entre os diferentes atores não é plana, mas hierárquica. Contudo, lidar com os conflitos não tem sido tarefa simples. Estudos têm mostrado que violências surgem de conflitos não resolvidos durante a convivência, tendo em vista o ser complexo que somos e que, necessariamente, passa pela emocionalidade das relações sociais e suas trocas intersubjetivas, tornando o espaço da escola arena de conflitos, fábrica das delinquências mais diversas e agências de violências, contribuindo, assim, para os alunos as aprenderem (FERNÁNDEZ, 2005). Aliás, Moignard (2008), analisando a organização estrutural da escola e os seus encaminhamentos, aponta que as violências fazem parte da própria natureza da escola. Entretanto, tais ocorrências levam às violências ainda mais complexas, já que elas se configuram de várias maneiras e se acumulam neste contexto (BAUTISTA ARRÍEN, 2012).

Preocupante é que, quando os conflitos não são encaminhados, eles intensificam-se e degradam o clima escolar, especialmente quando a escola insiste em adotar normas rígidas para regular as relações e a definição de papéis, que por sua vez, acabam por ser intermitentes e pessoais (ESTRELA, 2002). Estas múltiplas formas de tentar lidar com os conflitos, ao contrário do esperado, acabam por reforçar as desigualdades que recebe, gerando assim as exclusões (DUBET, s/d; RIBEIRO, 2004).

Por tudo isso, o encaminhamento de conflitos e, portanto, a superação das violências, não constitui tarefa simples, sobretudo, em face dos desafios da modernidade líquida, marcada por mudanças e rupturas

de tendências e estilos (BAUMAN, 2001), vividos na sociedade e na escola (MOSQUERA; STOBÄUS, 2004; DUBET, 2013).

Vemos em Pinker (2011), ao considerar os desafios de ser humanos, que é possível superar nossos maiores impulsos porque somos capazes de autocompreensão e melhoria. Contudo, não há uma receita pronta para superar os desafios no espaço da sala de aula (COMELLAS, 2007).

Aprender a mediar conflitos e encaminhar problemas constitui uma das tarefas importantes do fazer docente e também um desafio para eles próprios. Comellas (2007) Também destaca que cada escola é única, pelas pessoas que a compõem e o território local, cuja sociedade está a vivenciar mudanças profundas e aceleradas. Assim, não é possível um roteiro fixo para lidar com problemas peculiares a uma realidade específica e, ainda, por pertencermos a um tempo marcado por mudanças contínuas e profundas fluindo diferentemente em diversos contextos sociais. Diante deste cenário, o papel da instituição escolar deve ser o de reforçar a coesão social e a compreensão dos povos, tendo em vista a heterogeneidade que compõe a sala de aula. A mesma autora alerta que só se pode aprender a viver em grupo entendendo os limites do próprio espaço, os espaços dos outros, partilhando os desejos e as necessidades individuais e coletivas, o que constitui longo processo.

Dessa forma, a escola, enquanto grupo social secundário dos estudantes (crianças, adolescentes e jovens), é a chave para fortalecer os eixos comuns que devem aumentar o entendimento comum entre os indivíduos (COMELLAS, 2007). No entanto, algumas medidas até então adotadas, igualmente importantes, como, por exemplo, a reforma do espaço físico, cada vez mais sucateado e fechado para controle dos estudantes mostram-se ações pouco efetivas (YEPES, 2013).

Ainda no que se refere à estrutura física da escola, Sílvia Serra (2018) destaca que o prédio da escola tem sido visto como um espaço de confinamento além do investimento em equipamentos de segurança, adoção de normas contraproducentes e medidas reativas como o enfileiramento dos estudantes, com o professor à frente para ditar as normas e monitorar os.as estudantes numa função passiva em face de quem ensina. Além do enfileiramento que dificulta a interação entre os.as estudantes (YEPES, 2013), o isolamento de determinados estudantes conduz a formas perigosas e insuficientes para trabalhar as relações pessoais, favorecendo a indisciplina e o surgimento dos conflitos (ZAGURY, 1999; RIBEIRO, 2004).

Como salientam Moussatche, Alves-Mazzotti e Mazzotti (2000), o espaço físico da sala de aula é também um espaço de construção pedagógica, onde se manifestam as teorias educacionais, filosofias e valores para

facilitar a comunicação entre docentes e discentes e destes entre si. Que, segundo Rands e Gansemer-Topf (2017), é preciso remover a barreira espacial entre professores e os.as alunos.as, facilitando a comunicação interpessoal e colaboração entre alunos.as.

Neste sentido, Mesmim (1967) e Sílvia Serra (2018) lembram que a arquitetura também é uma forma de comunicação, como visto antes, e, portanto, uma forma silenciosa de educação pelo currículo oculto. Para Ribeiro (2004, p.103) o espaço é elemento significativo de experiência e aprendizagem que, em sua materialidade, está impregnado de signos, símbolos e marcas de quem o produz, organiza e nele convive.

Yepes (2013) destaca a necessidade de reorganização do espaço físico da sala de aula para que os estudantes interajam, pois o conhecimento não está necessariamente dentro da sala de aula, mas na convivência grupal. Todavia, o autor destaca a contradição entre os interesses da escola e os interesses das.os que dela participam e, portanto, entre a inércia para a qual tendem as instituições e o ímpeto de pessoas que se recusam a ser simples peças de um sistema. Assim, a mudança da distribuição espacial da sala de aula tradicional não garante, mas favorece, a mudança ou permanência da escola. Assim também é em relação à condução dos problemas dentro da escola, cujas medidas reativas e impositivas favorecem os conflitos e a prática de violência. No entanto, medidas simples fazem a diferença (GOMES; LIRA, 2010), devendo cuidar-se da arquitetura, dos padrões espaciais, das relações sociais e das práticas educacionais como um todo (GARCIA, 2016), o que envolve a necessidade de escuta dos envolvidos e essencialmente a participação dos estudantes para conhecer o contexto em que trabalham e o conhecimento das relações interpessoais no contexto da sala de aula para posteriormente intervir (HAMODI-GALÁN; BENITO-BRUNET, 2019). Esse conhecimento territorial é possível por meio da Cartografia Social, recurso do planejamento e da transformação social, fundamentada na investigação-ação-participativa e desenvolvimento local.

Segundo Prado Filho (2013), assim como a cartografia tradicional permite a criação de mapas representativos de uma população, a cartografia social, mais que um mapeamento físico, possibilita diagramas para se compreender uma topologia dinâmica de movimentos, relações, jogos de poder, enfrentamentos entre forças, lutas, fuga, ruptura e resistência. Dessa forma, esta ferramenta “apresenta-se como uma ferramenta muito importante na medida em que favorece articulação entre saberes e conhecimentos por meio do estabelecimento de uma linguagem acessível que tange à representação da realidade por meio da cartografia” (COSTA et al., 2016, p. 73). Nele, são essenciais os grupos sociais, autores dos

mapas, cujo processo de representação e construção de conhecimentos territoriais é feito em coletividade, processo de interação entre os diferentes atores escolares num processo democrático de gestão escolar e de corresponsabilização das/os envolvidas/os para a superação de conflitos no território escolar.

Cumprir lembrar que, de acordo com Costa et al. (2016), o termo território é conceito chave nos trabalhos de Cartografia Social, compreendido como recorte espacial destinado ao processo de socialização de diferentes grupos sociais. Assim, constitui-se de múltiplas culturas e dimensões inter-relacionadas, a saber, ambiental, econômica, política, cultural, social e histórica.

De acordo com Santos (2016), o conhecimento da Cartografia Social faz-se necessário às escolas da educação básica no Brasil, visto que ela contradiz a cartografia oficial, especialmente no que diz respeito aos procedimentos metodológicos na construção de mapas.

Para Acselrad e Coli (2008), a Cartografia Social integra-se ao processo de planejamento e manejo de territórios numa perspectiva participativa, na medida em que estabelece a ligação entre os grupos sociais e o seu território. De acordo com Lima e Costa (2012), a Cartografia Social constitui um meio de registrar relatos e representações no processo de automapeamento, propiciando a identificação de situações inerentes a conflitos na forma de uso do território em questão.

A técnica de Cartografia Social, mais comum no contexto da Amazônia, era uma forma de mapear a cartografia local a fim de visualizar o seu território e suas demandas por meio do levantamento de suas histórias, suas experiências, suas formas de trabalho, seus modos de existência coletiva para criar uma autoconsciência do grupo e a construção e o desenvolvimento de identidades próprias

Segundo Gorayaeb e Meireles (2014), no Brasil, os primeiros trabalhos de Cartografia Social foram desenvolvidos em territórios da Amazônia, e continuam sendo fortemente atuantes em estados como Pará, Tocantins, Maranhão, Acre e Amazonas, envolvendo populações tradicionais extrativistas, ribeirinhos, agricultores familiares e indígenas, devido aos grandes projetos de usinas hidrelétricas, problemas relacionados à grilagem de terras e ao não cumprimento das normatizações referentes às delimitações de terras indígenas e áreas de preservação. Posteriormente, surgiram por meio da técnica de cartografia social diversos estudos que são desenvolvidos com comunidades da região Nordeste, com foco nas comunidades pesqueiras e indígenas litorâneas.

Enfim, a técnica de Cartografia Social, no espaço escolar, possibilita, por meio do mapeamento social, dar voz e visibilidade aos diversos atores de dentro e de fora da escola. A referida prática é também essencial para buscar superar a imagem negativa que se construiu sobre a escola, especialmente pelas classes menos favorecidas geralmente descritas como “incapazes de manter as instalações” e, portanto, “não merecedoras” do direito de frequentar uma escola de qualidade (MOUSSATCHE; ALVES-MAZZOTTI; MAZZOTTI, 2000). É nesse sentido que a avaliação do clima escolar por meio da Cartografia social, do teste sociométrico e outras técnicas, no início e no final dos trabalhos, constitui medida eficaz (LIRA; GOMES, 2012). Por isso, tratamos a Cartografia Social como meio capaz de contribuir para a solução de problemas que envolvem as relações humanas na convivência em grupo. Apesar disso, cuidar da socialização dos estudantes tem sido um desafio para os educadores que, algumas vezes, se apoiam em desculpas como a falta de recursos ou a falta de projetos sofisticados, uma vez que desconhecem ferramentas capazes de mapear as relações humanas, e o teste sociométrico é uma delas. Este visualiza as teias de relações grupais, atrações, rejeições, lideranças, grupos fechados, estudantes excluídas/os e outros fatos relevantes para conhecer e agir, no sentido de superar a violência e estabelecer um clima educativo de paz (LIRA; CERQUEIRA; GOMES, 2016).

No espaço escolar, o recurso à cartografia social da sala de aula e ao teste sociométrico, a criação de outros mapeamentos participativos, como maquetes 3D, foto-mapas, croquis, GPS (Sistema de Posicionamento Global), cartografia efêmera e outras formas (COSTA et al., 2016), subsidiam o trabalho da escola, ao envolver a participação da família e da comunidade local a fim de identificar problemas e prioridades, potencialidades e limitações e, assim, a criação de políticas e ações a serem implementadas a fim de atingir a justiça social, compreendida como “o aumento de igualdade e oportunidade, melhor atendimento às necessidades das pessoas, tolerância e compreensão para com os outros, cooperação maior e mais eficiência no processo de tomada de decisões contribuindo para o planejamento e gestão territorial (COSTA et al., 2016, p. 12).

Cumprir lembrar que o teste sociométrico e o sociodrama, propostos em 1934 por Moreno, subsidiam a análise de grupos e a intervenção em diversos contextos da vida cotidiana, possibilitando a realização de estudos diversos, tanto na escola, para compreender as relações de amizade (e também de inimizade) entre as crianças, quanto na terapia familiar em grupo. Seu custo é muito baixo, permitindo o uso de formas simples e complexas. Com isso, rápido e eficaz (MONTEIRO; CARVALHO, 2008), podendo ser aplicado de diversas formas, das mais simples até às mais

profundas, a depender da condução do profissional aplicador desta técnica, possibilitando, pois, no contexto educacional detectar a dificuldade de conviver entre os estudantes (COMELLAS, 2007, 2008) o que exigirá atenção do professor uma análise aprofundada junto à cartografia social da comunidade local no que se refere às questões de vulnerabilidade social que podem implicar diretamente nas relações sociais entre os/as estudantes. Assim, o Teste Sociométrico é uma forma de mapear a convivência em grupo, observando o grau de popularidade e rejeição dos indivíduos, para compreender os problemas que os envolvem, possibilitando, no contexto escolar (COMELLAS, 2007, 2008) para ajudar os estudantes a conviver em meio à diversidade e os conflitos oriundos dessa relação. A literatura registra maneiras de realização das duas formas de mapeamento (questionários, observações, escuta individual, escuta em grupo e etc.)

Comellas (2007), em seus vários estudos com base na sociometria, destaca que a adoção de qualquer medida para prevenção e superação dos conflitos entre os estudantes requer que os educadores conheçam esses estudantes e, ainda, suas preferências para formar seus grupos e, assim, compreendam como eles se relacionam. De fato, o teste sociométrico possibilita identificar a existência de preconceitos e a origem dos conflitos para encaminhar de maneira proativa os problemas advindos da dificuldade de convivência e promover um relacionamento a fim de educar para o respeito às diferenças. Nesse sentido, a cartografia social e o teste sociométrico facultam o compreender a relações entre os/as estudantes e identificar a atração e a rejeição entre eles, para compreender as dificuldades convivenciais, possibilitando medidas integradas, uma evolução progressiva e uma maneira mais acertada de resolver conflitos no espaço escolar.

Por sua vez, Hamodi-Galán e Benito-Brunet (2019) realizaram uma experiência a partir da sociometria para conhecer as relações existentes em sala de aula (através de testes sociométricos e matriz sociométrica), juntamente com outras técnicas qualitativas (diário de campo e guia de observação), possibilitando intervenções mais eficazes e pontuais para o desenvolvimento de dinâmicas na sala de aula.

Em suma, verificamos que recursos como a cartografia social e o teste sociométrico apoiam o trabalho do educador, a fim de melhor conhecer as preferências dos seus estudantes e promover a convivência entre eles. Com isso, os estudantes podem aprender a trabalhar em grupos e a se respeitarem, apesar das suas diferenças. A aplicação destas técnicas (mapeamento cartográfico ou sociométrico) possibilita a intervenção e a adoção de medidas mais pontuais e eficazes para que os/as estudantes na escola aprendam a conviver a partir dos próprios conflitos com seus pares.

Assim, ao chegarmos às matrioskas menores, embora não menos importantes, divisamos elos e grupos, suscetíveis de ser mapeados, para chegarmos às pessoas individuais, unidades últimas da dinâmica social e do processo educativo.

Referências

- ACSELRAD, H; COLI, L.R. Disputas cartográficas e disputas territoriais. In: ACSELRAD, H. et al. (org.). **Cartografias sociais e território**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Pesquisa e Planejamento urbano e Regional, 2008. p. 13-43.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- AUDREN, Gwenaëlle; BABY-COLLIN, Virginie. Ségrégation socio-spatiale et ethnisation des territoires scolaires à Marseille. **Belgeo: Revue Belge de Géographie**, [En ligne], n. 2-3, 2017. Disponível em: <http://journals.openedition.org/belgeo/18726>. Acesso em: 27 abr. 2021.
- BALL, Stephen J.; BOWE, Richard; GEWIRTZ, Sharon. Circuits of schooling: A sociological exploration of parental choice of school in social-class contexts. In: HALSEY, A.H. et al. (org.). **Education: Culture, economy, and society**. Oxford: Oxford University Press, 1998. p. 409-421.
- BARRÈRE, Anne. **Escola e adolescência: uma abordagem sociológica**. Lisboa: Edições Piaget, 2013.
- BAUMAN, Zygmunt. **Does ethics have a chance in a world of consumers?** Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 2008.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BAUTISTA ARRÍEN, Juan. Introducción a la violencia en la educación de Nicaragua. **Cultura de paz**. Managua, Nicarágua, v. 18, n. 58, p. 11-23, set./dez. 2012.
- BELL JR., Derrich A. Serving two masters: Integration ideals and client interests in school desegregation litigation. **The Yale Law Journal**, v. 85, n. 490, p. 470-517, 1976.
- BERNSTEIN, Basil. **Class, codes and control**. Vol. 3: Towards a theory of educational transmissions. Londres: Routledge and Kegan Paul, 1977.
- BOUTCHENIK, Béatrice; GIVORD, Pauline; MONSO, Olivier. La ségrégation résidentielle nettement amplifié par les choix des familles, notamment vers l'enseignement privé. **Insee Analyses**, Paris, n. 40, p. 1-4, set. 2018.

BOWMAN, Kristi. The new face of school desegregation. **Duke Law Journal**, v. 50, p. 1751-1808, 2001.

CARON, Jean-Claude. Gouverner et sanctionner les jeunes élites. La grande enquête disciplinaire de 1853-1854 dans les lycées et ses conséquences. In: CASPARD, P. ; LUC, J.N. ; SAVOIE, P. (org.). **Lycées, lycéens, lycéennes, deux siècles d'histoire**. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique, 2005. p. 381-395.

CERVINI, Rubén. Desigualdades socioculturales en el aprendizaje de matemática y lengua de la educación secundaria en Argentina: un modelo en tres niveles. **RELIEVE: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa**, v. 8, n. 2, p. 135-158, 2002.

CIPRIANI-CRAUSTE, Marie; FIZE, Michel. **Le bonheur d'être adolescent**. Paris: Érès, 2005.

COLEMAN, James S. et al. **Equality of educational opportunity**. Washington, D.C.: US Government Printing Office, 1966. Disponível em: ed012275.tif.pdf. Acesso em: 26 abr. 2021.

COMELLAS, M. J. **El observatorio de la violencia en las escuelas: una mirada participativa para interpretar la dinamica relacional del alumnado. Mejora de la convivencia y programas encaminados a la prevención e intervención de acoso escolar**. v.1. Espanha: Editorial Universitario, 2007, p. 13-17.

COMELLAS, M. J. La percepción del alumnado de su situación en el grupo: un lugar de pertenencia para cada uno - datos sociométricos. In: GOMES, C.A.; KOEHLER, S.M.F.; NASCIMENTO, G.A.F. (org.). **Culturas de violência, culturas de paz: da reflexão a ação de educadores, operadores do direito e defensores dos direitos humanos**. Curitiba: CRV, 2012, p. 73-91.

COSTA, Marcio da. Prestígio e hierarquia escolar: estudo de caso sobre as diferenças entre escolas em uma rede municipal. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 455-469, 2008.

COSTA, Marcio da. Famílias e acesso diferenciado a escolas públicas prestigiadas: um estudo de caso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 227-248, ago. 2010.

COSTA, Nátane Oliveira da et al. Cartografia social uma ferramenta para a construção do conhecimento territorial: reflexões teóricas acerca das possibilidades de desenvolvimento do mapeamento participativo em pesquisas qualitativas. **ACTA Geográfica**, Boa Vista, v. 5, p. 73-86, 2016.

CHRISPINO, Álvaro. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p. 11-28, jan./ mar. 2007. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n54/a02v1554.pdf. Acesso em: 11 dez. 2014.

CUNHA JÚNIOR, Carlos Fernando Ferreira da. Educação, espaço e poder no Imperial Collegio de Pedro Segundo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 10, n. 2, p. 183-199, jul./dez. 2010.

DE GAULEJAC, Vincent. **Les sources de la honte**. 2. ed. Paris: Desclée de Brouwer, 2008.

DUARTE, Jesús; SOLEDAD BOS, María; MARTÍN MORENO, José. **Calidad, igualdad y equidad en la educación colombiana** (Análisis de la prueba SABER 2009). Washington, DC: Banco Interamericano de Desarrollo, 2012.

DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo. **À l'école**: Sociologie de l'expérience scolaire. Paris: Seuil, 1996.

DUBET, François. **El declive de la institución**: profesiones, sujetos e individuos en la modernidad. Espanha: Gedisa, 2013.

DUBET, François. **Sociologia da experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, s/d.

DUNDJERSKI, Marina. **UCLA**: The first century. Londres: Third Millenium, 2011.

ESTRELA, Maria Teresa. **Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula**. 4. ed. Porto: Editora Porto, 2002.

FATAAR, Aslam; RINQUEST, Elzahn. Turning space into place: The spacemaking practice of school-girls in the informal spaces of their high school. **Research in Education**, v. 0, n. 0 p. 1-9, ago. 2018. Disponível em: www.researchgate.net/publication/326856558. Acesso em: 02 maio 2021.

FERNÁNDEZ, Izabel. **Prevenção da violência e solução de conflitos**: o clima escolar como fator de qualidade. São Paulo: Madras, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: História da violência nas prisões. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **Histoire de la sexualité, 1**: La volonté de savoir. Paris: Gallimard, 2016.

FREIRE, Isabel. Relação educativa, conflito e mediação. In: EYNG, Ana Maria (org.). **Direitos humanos e violências nas escolas**: desafios e questões em diálogo. 1. ed. Curitiba: CRV, 2013. p. 59-79.

FROUILLOU, Leïla. Géographie d'un espace conçu pour les élèves, appropriés par les enfants: L'école maternelle française. **Carnet de Géographes** [em linha], n. 3, 2011. Disponível em: <http://journals.openeditions.org/cdg/2133>. Acesso em: 27 abr. 2021.

GARCIA, Patrícia M. **Pedagogias invisíveis no espaço escolar**. Brasília, 2016. 407 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de Brasília, 2016.

GOMES, Candido A. **A educação em novas perspectivas sociológicas**. 4. ed. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Gen, 2012.

GOMES, Candido A. Escola de qualidade para todos revisitada: desfolhando as camadas da cebola. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 109, p. 843-862, out./dez. 2020.

HALL, Edward T. A system for notation of proxemics behavior. **American Anthropologist**, n. 65, p. 1003-1026, 1963.

HALL, Edward T. **The silent language**. 3. ed. Nova Iorque: Anchor, 1990.

HAMODI-GALÁN, Carolina; BENITO-BRUNET, Yara de. Bullying: detección mediante el test sociométrico y prevención a través de experiencias basadas en el método socioafectivo. **Revista Electrónica Educare**, Costa Rica, v. 23, n. 3, p. 1-25, set./dez. 2019.

JACKSON, Philip W. **Life in classrooms**. Nova Iorque: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

KAYA, Naz; BURGESS, Brigitte. Territoriality: seat preferences in different types of classroom arrangements. **Environment and Behavior**, v. 39, n. 6, p. 859-876, 2007.

KLOUGART, Josefina. **Um de nós dorme**. Amadora, Portugal: Elsinore, 2017.

LI, Si-ming. Housing consumption in urban China: a comparative study of Beijing and Guangzhon. **Environment and Planning**, n. 32, p. 1115-1134, 2000.

LIRA, Adriana.; GOMES, Candido Alberto. Clima e violências escolares: soluções simples fazem a diferença. In: AMPARO, Deise Matos et al. (org.). **Adolescência e violência: intervenções e estudos clínicos psicossociais e educacionais**. Brasília: Universidade de Brasília; LiberLivro, 2012, v. 01, p. 193-206.

LIRA, Adriana; GOMES, Candido A. Violence in schools: what are the lessons for teacher education. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 100, p. 759-779, jul./set. 2018.

LIRA, Adriana; CERQUEIRA, Edenir Christine; GOMES, Candido Alberto. As relações interpessoais entre adolescentes: o teste sociométrico como recurso para superar conflitos e violências escolares. **Revista Brasileira de Psicodrama**, São Paulo, v. 24, n. 1, 24-33, 2016.

MARCELLO, Carolina. **20 Poemas de Cecília Meireles para crianças**. Disponível em: 20 poemas infantis de Cecília Meireles que as crianças vão adorar - Cultura Genial. Acesso em: 26 abr. 2021.

MERLE, Pierre. Carte scolaire et ségrégation sociale des établissements. Une analyse monographique des collèges rennais. **Érès**, Paris, n. 151, p. 103-121, 2012.

- MESMIM, Georges. La arquitectura escolar, forma silenciosa de la enseñanza. **Revista Janus**. São Paulo, n. 10, p. 62-66, 1967.
- MOIGNARD, Benjamin. **L'école et la rue** : Fabriques de délinquance. Paris: Le Monde/Puf, 2008.
- MONNARD, Muriel. Occuper et prendre place: Une lecture des rapports de pouvoir dans la cour de récréation. **Èrès**, Paris, n. 166, p. 127-145, 2016.
- MONTEIRO, André Maurício; CARVALHO, Esly Regina Souza de. (org.). **Sociodrama e sociometria**: aplicações clínicas. São Paulo: Ágora, 2008.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2001.
- MOSQUERA, Juan José Mouriño; STOBÄUS, Claus Dieter. O professor, personalidade saudável e relações interpessoais: por uma educação da afetividade. In: ENRICONE, Délcia (org.). **Ser professor**. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 91-107.
- MOUSSATCHE, Helena; ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; MAZZOTTI, Tarso Bonilha. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 81, n. 198, p. 299-315, maio/ago. 2000.
- OAKES, Jeannie. **Keeping track**: How schools structure inequality. 2. ed. New Haven, Connecticut: Yale University Press, 2005.
- OBERTI, Marco; PRÉTECEILLE, Edmond; RIVIÈRE, Clément. **Les effets de l'assouplissement de la carte scolaire dans la banlieue parisienne**, 2012. Disponível em: <https://hal-sciencespo.archives-ouvertes.fr/hal-00972961>. Acesso em: 27 abr. 2021.
- ORTEGA, Rosario; DEL REY, Rosario. **Estratégias educativas para a prevenção da violência**. Brasília: UNESCO; UCB, 2002.
- PAYET, Jean-Paul. La ségrégation scolaire: une perspective sociologique sur la violence à l'école. **Revue Française de Pédagogie**, Paris, v. 123, n. 1, p. 21-34, 1998.
- PINKER, Steven. **Os anjos bons da nossa natureza**: por que a violência diminui? São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- PRADO FILHO, Kleber; TETI, Marcela Montalvão. A cartografia como método para as ciências humanas e sociais. **Barbaroi**, Santa Cruz do Sul, n. 38, p. 45-49, jun. 2013.
- QUEIROZ, Thiago A.N. Espaço geográfico, território usado e lugar: ensino sobre o pensamento de Milton Santos. **Para Onde?** Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 154-161, ago./dez. 2014.
- RAESFELD, Lygia. Niños indígenas en escuelas multiculturales. **Monterrey**. México, v. 11, n. 28, p. 38-57, jan./jun. 2009.

- RANDS, Melissa L.; GANSEMER-TOPF, Ann M. The Room Itself Is Active: How Classroom Design Impacts Student Engagement. **Journal of Learning Spaces**, Chicago, v. 6, n. 1, p. 25-33, 2017.
- REICHEL, Malte; COLLISCHON, Matthias; EBERL, Andreas. School tracking and its role in social reproduction: Reinforcing educational inheritance and the direct effects of social origin. **British Journal of Sociology**, v. 70, n. 4, p. 1323-1348, 2019.
- RIBEIRO, Solange Lucas. Espaço escolar: um elemento (in)visível no currículo. **Sitientibus**, Feira de Santana, n.31, p.103-118, jul./dez. 2004.
- RIST, Ray C. Student social class and teacher expectations: the selffulfilling prophecy in ghetto education. **Harvard Educational Review**, Cambridge, Massachusetts, v. 40, n. 3, p. 411-451, ago. 1970.
- SANTOS, Dorival. Cartografia social: o estudo da cartografia social como perspectiva contemporânea da Geografia. **InterEspaço**, Grajaú, Maranhão, v. 2, n. 6 p. 273-293, maio/ago. 2016.
- SANTOS, Humberto; ELACQUA, Gregory. Segregación socioeconómica escolar em Chile: Elección de la escuela por los padres y un análisis contrafactual teórico. **Revista CEPAL**, Santiago de Chile, n. 119, p. 133-148, ago. 2010.
- SCHÄFER, Wolf. Global civilizations and local cultures. **International Sociology**, Londres, v. 16, n. 3, p. 301-319, set. 2001.
- SIMMEL, Georg. El extranjero. In: SABIDO RAMOS, Olga (org.). **El extranjero: Sociología del extraño**. Madri: Sequitur, 2012. p. 21-26.
- SILVA, Carlos M.; RIBEIRO, Cláudia P. A apropriação do espaço escolar pelo projeto pedagógico: o caso da Escola da Ponte (Portugal). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. e182443, p. 1-18, 2018.
- SÍLVIA SERRA, M. S. Arquitectura escolar: pedagogía silenciosa? **Revista Crítica**, Rosario, v. 4, n. 3, p. 36-43, maio, 2018.
- TANDYONOMANU, D. Space and students classroom behavior in elementary school. **1st UPI: International Conference on Sociology of Education**, p. 1-4, 2015.
- VAN ZANTEN, Agnès. Compétition et fonctionnement des établissements scolaires: Les enseignements d'une enquête européenne. **Revue Française de Pédagogie**, Paris, n. 156, p. 9-17, jul./set. 2006.
- VERÍSSIMO, Érico. **Clarissa**. Porto Alegre: Globo, 1933.
- WAGNER: Izabela. **Bauman: Uma biografia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
- WASLANDER, Sietski; THRUPP, Martin. Choice, competition, and segregation: an empirical analysis of a New Zealand secondary school

market, 1990-1993. In: HALSEY, A. H. et al. (org.). **Education: Culture, economy, and society**. Oxford: Oxford University Press, 1998. p. 439-459.

XUEGUANG, Zhon; SUHOMLINOVA, Olga. Redistribution under state socialism: a USSR and PRC comparison. **Research in Social Stratification and Mobility**, Washington, v. 18, p. 163-204, 2001.

YEPES, Enrique. Notas para un análisis semiológico del salón de clases. **Revista Educación y Pedagogía**, Colômbia, v. 3, n. 7, p.47-58, out. 2013.

ZAGURY, Tania. **O adolescente por ele mesmo**. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 1999.



O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CARTOGRAFIAS DE NOSSO TERRITÓRIO

Reinaldo Batista Cordova

Contemplando o território educacional a cartografar: visão propedêutica

Em pesquisas entre os brasileiros, a educação costuma ser citada como uma das principais preocupações das cidadãs e dos cidadãos (BRASIL, 2018). Consulta aos dados de avaliações de larga escala revela algumas lacunas significativas. Ao mesmo tempo, existem sérios problemas na formação das professoras e professores, bem como, nos investimentos destinados ao ensino obrigatório.

De outro lado, é preciso ter a vista predisposta a enxergar situações de melhoria. Manter a mente aberta favorece a percepção de que os dados não são os esperados, mas ao mesmo tempo, reconhece a melhoria de alguns índices nos resultados de aprendizagem de educandos (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021, p. 56). Nesse sentido, nos debruçamos sobre uma dimensão específica do sistema de ensino básico brasileiro, o Ensino Fundamental – Anos Finais.

A necessidade de um recorte mais específico é imperativa, ainda que algumas das reflexões expostas a seguir possam ser transladadas a outras dimensões do ensino. Dito isso, devemos nos atentar ao fato de que as realidades entre ensino público e ensino privado correspondem a realidades, complexidades e demandas distintas, portanto, é preciso realizar também esse recorte, como critério para viabilizar um mapeamento em uma escala menor, de modo a poder identificar aspectos de território observado e examinado (COSTA, et al., 2016).

No Brasil, houve, em uma geração, uma notória difusão do ensino. Significa dizer que se pode identificar nas latitudes e longitudes do processo de ensino de história alguns avanços de expansão da rede escolar, bem como da qualidade de formação de muitas professoras e professores, sem com isso desejarmos desenhar uma apologia à situação. Entretanto, é preciso notar os pontos em que existiram avanços e melhorias, para dedicar atenção ponderada aos pontos cuja demanda se faz mais imperativa.

Sem nos alongarmos muito, em agosto de 2020 ocorreu a regulamentação da profissão de historiador. Se evidencia como um fato importante, porque determina aspectos mínimos necessários para o exercício da atividade. Somado a esse fato, poderíamos retroceder alguns anos para identificar que foi com a Lei de Diretrizes e Bases, de 1996, que ficou determinada a obrigatoriedade de uma formação superior para atuar no Ensino Fundamental (TANURI, 2000). Pouco a pouco, se observa uma tendência a buscar mecanismos mensuráveis para o trabalho no sistema de Ensino.

O resultado é que na atualidade existem professores com formação certificada, mas cujas bases estão fundamentadas em valores e princípios anacrônicos. Como os professores aprenderam a ensinar de uma maneira, encontram dificuldades em imaginar outras possibilidades. De uma maneira metafórica, estão na caverna, porque existem possibilidades diversas que podem ser executadas de uma forma relativamente simples, aproveitando-se dos próprios elementos e espaços vazios não cobertos pela normativa. Oxalá, os docentes fôssemos mais conscientes da necessidade de desconstruir as rotinas (DEMO, 2010)

Para iniciar, precisamos entender que a paisagem está exposta. Cabe aos profissionais munir-se das ferramentas e dos conhecimentos apropriados para executar com exatidão a intervenção na coordenada necessária. Afinal de contas, estar vagando pelo espaço sem saber com precisão onde e como é possível atuar é uma medida inócua, como também é permanecer em um movimento de inércia, esperando mudanças nos resultados. Nesse sentido, se manifestaria Maria Schmidt:

Um primeiro pressuposto é o de que o professor (historiador) não pode, em hipótese alguma, ser um mero reprodutor/transmissor, depositador de conhecimentos, mas necessita estabelecer, em sua profissionalização, uma relação orgânica entre ensino e pesquisa (SCHMIDT, 2012, p. 101)

Nossa proposta é que seja com o componente curricular de história que possamos promover as transformações necessárias e desejadas no Ensino. Não tanto com o conteúdo, haja vista que ele não deve ser o reprodutor de práticas, como teremos oportunidade de verificar, mas com as técnicas e as metodologias para encontrar respostas a problemas de nosso entorno, que muitas vezes, coincidem com as exigências normativas. Entretanto, destacamos de antemão, o foco deve estar na construção de uma competência de autonomia de aprendizagem dos estudantes, na disciplina de História.

Importante também destacar que à História não se atribui a primazia sobre as demais disciplinas, mas ela pode ser considerada como a ponte para relacionar diversos elementos da aprendizagem, agindo como uma espécie de corrente marítima que funciona como via de circulação de nutrientes e tem impacto em todo o ecossistema planetário.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece os pontos de referência.

É possível identificar diferenças entre a educação e o ensino, pelo menos assim se expressa Ferry (2013). Segundo sua proposta, a educação é uma atividade a ser desenvolvida, principalmente pela família, com a transmissão de valores, da sociabilidade, etc., enquanto o ensino é o processo de construção de saberes a partir de técnicas específicas, conteúdos e metodologia. A divisão entre essas duas dimensões não possui uma fronteira intransponível. Ao contrário, se trata de uma fronteira porosa que permite e até mesmo estimula a troca de informações. De tal maneira, ocorre uma espécie de simbiose necessária e benéfica para todos os atores.

É uma proposta interessante por contribuir na distribuição das responsabilidades de cada ente, família e escola. Estes têm ou devem ter espaços claros para atuação, ainda que o diálogo e as contínuas trocas de informações contribuam para alcançar os objetivos estabelecidos para a aprendizagem dos jovens.

Considerando a plausibilidade desse argumento, podemos identificar algumas linhas norteadoras, de modo a possibilitar o entendimento e a importância de cada agente do processo de ensino e de aprendizagem. Uma dessas linhas norteadoras pode ser a legislação ou as normas definidas pelo Estado. Porque o ensino é definido pelas autoridades legítimas, como um dever social. Nesse sentido, não se pode deixar a decisão sobre o que e como ensinar, exclusivamente, nas mãos das famílias.

Nota-se, portanto, um histórico esforço dos Estados em definir rotinas, princípios, rotas, estratégias, fronteiras e matérias essenciais para assegurar os conhecimentos mínimos a serem transmitidos aos estudantes durante sua etapa de aprendizagem no sistema de ensino. É nesse contexto que surgem propostas como as da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

É um elemento normatizador (FOUCAULT, 1992), cujos objetivos passam pela constituição de um fundamento elementar a todos os estudantes, independentemente da localização geográfica em que se encontram dentro do território nacional. Bem como, pretende contribuir

para a formação de um cenário favorável à autoaprendizagem, de modo a que os estudantes aprendam a aprender.

A BNCC é apenas uma das inúmeras normas que balizam o sistema de ensino no Brasil e parece entender a formação acadêmica como uma jornada centrada no estudante. Em alguma medida, é uma iniciativa recente que descentraliza a aprendizagem ao reconhecer o protagonismo dos estudantes. Ao contemplar suas 10 competências gerais, notamos esse princípio. Por exemplo, é possível extrair de seu texto as seguintes propostas: Continuar aprendendo (C1), Exercitar a curiosidade intelectual (C2), Participar de práticas (C3), Partilhar informações e produzir sentidos (C4), Exercer protagonismo (C5), Fazer escolhas – Consciência crítica (C6), Negociar e defender ideias (C7), Lidar com as emoções (C9), Agir dentro de limites éticos (C10). (BRASIL, 2018, p. 9)

Todas essas ações têm como destino a formação basilar para os estudantes desenvolverem uma autonomia de aprendizagem (BARBOSA; LASTÓRIA; CARNIEL, 2019). Os conteúdos, nesse momento, não são o foco. Além disso, as competências devem ser trabalhadas de maneira multidisciplinar, para que os jovens aprendam a ser autônomos e protagonistas de sua aprendizagem, com a ajuda e orientação de profissionais preparados.

Entretanto, por melhor redigido que seja o texto, por mais bem intencionado e virtuoso em seus princípios e objetivos, no final das contas, se mostra incapaz de transformar o ensino. É uma norma, e não nega isso em nenhuma momento. Se mostra incapaz de gerar a transformação, porque estabelece uma espécie de loxodroma¹, mas necessita que as pessoas entrem em ação. Em outras palavras. A BNCC é uma normativa, mas não é ela que terá o poder de mudar a realidade da sala de aula, pois em essência, essa transformação depende do educando e do educador.

Portanto, devemos considerar o aportado pela BNCC e por outras normativas sem deixar de ter em mente que é na aula, com os estudantes, que o ensino de história será transformado. Dito isso, devemos aproveitar ao máximo os substratos das normativas para legalizar e, principalmente, legitimar as ações dos professores e professoras de história, em uma iniciativa transformadora das rotinas, para uma aprendizagem centrada na autonomia.

Nesse contexto, um dos importantes objetivos de História no Ensino Fundamental é estimular a autonomia de pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo

1 - Linha de navegação, que corta todos os meridianos, sob o mesmo ângulo e que, nas cartas marítimas, é representada por uma linha reta.

com a época e o lugar nos quais vivem, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas. A percepção de que existe uma grande diversidade de sujeitos e histórias estimula o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania (BRASIL, 2018, p.400).

Todas essas considerações de ordem teórica devem considerar a experiência dos alunos e professores, tendo em vista a realidade social e o universo da comunidade escolar, bem como seus referenciais históricos, sociais e culturais (BRASIL, 2018, p. 401).

O aspecto de considerar as experiências e conhecimentos prévios dos estudantes é um indício de que os dispositivos (FOUCAULT, 1984; DELEUZE, 1990) apresentam elementos que podem ser aproveitados pelos professores de história para enfrentar as rotinas e as demandas complexas do ensino, desemaranhando as linhas formadas pelo dispositivo, para construir a cartografia ao caminhar sobre um novo terreno, conforme exposto por Deleuze (1990, p. 155).

Soa como utopia e, em alguma medida, não deixa de ser, porque na realidade de uma sala com 35 ou mais estudantes, conhecer as experiências pessoais, as lacunas de formação e as necessidades de cada um se torna uma tarefa, talvez inviável, na rotina extenuante da sala de aula. Ainda mais quando consideramos a exígua carga horária disponibilizada para a área de conhecimento das disciplinas de Ciências Humanas e seus componentes curriculares.

Nesse sentido, a própria BNCC oferece algumas ferramentas para legitimar a desconstrução da dicotomia existente entre a normatização, geralmente imposta pelas instituições, e a prática real da docência na sala de aula. É no espaço de aprendizagem que se produz o conhecimento significativo e revolucionário, capaz de mudar o cenário-planície no qual parece encontrar-se o ensino de história no Brasil, especificamente considerando as demandas das instituições de ensino privadas, com suas metas de aprovação e de preservação de matrículas.

De toda maneira, está aí a possibilidade de “legalmente” produzir a cartografia das demandas, das vivências, dos desconhecimentos e das dúvidas dos discentes, para oferecer-lhes a oportunidade de inverter a ordem da aprendizagem. Ao invés de empregar a carga horária para introduzir ou expor o conteúdo curricular, é possível deixá-los livres para traçar as linhas de sua aprendizagem, com uma orientação especializada: a do professor e da professora de história.

Está estabelecido na BNCC a possibilidade de que os professores e professoras de história sejam artífices e cartógrafos de um espaço a ser revelado no processo, porque não está pronto e tampouco predefinido. Se

podemos encontrar nas próprias estruturas do sistema a possibilidade de rupturas, por que desaproveitá-las? Cabe, portanto, aos educadores munir-se de argumentação e espírito desbravador para iniciar um processo de autonomia, no qual a aprendizagem será o foco antes que o conteúdo.

Retornando ao ambiente escolar, a BNCC pretende estimular ações nas quais professores e alunos sejam sujeitos do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, eles próprios devem assumir uma atitude historiadora diante dos conteúdos propostos no âmbito do Ensino Fundamental (BRASIL, 2018, p. 401)

É exatamente essa competência que se espera de uma geração de educadores bem capacitados. Trata-se de fomentar a pesquisa com valores científicos, utilizando a problematização, a formulação de hipóteses, a consulta de fontes e documentos que fundamentarão a análise e a interpretação do passado a partir de questões apresentados no presente, conforme exposto nas competências contidas na BNCC (BRASIL, 2018).

O conteúdo ainda é o centro da atenção no sistema de ensino e nas escolas, mas as evidências demonstram que ele se perde com o passar do tempo, ainda que o fundamento de consulta, racionalização e formulação de reflexões tenha uma vida muito mais rica e positiva para a pessoa (SEVERINO, 2006; DEMO, 2010). Isso pode ser visto em chave histórica, pois o conteúdo tem sua importância, mas a formação humana e a capacidade racional são os itens que realmente importam. Bastaria voltar a Sócrates ou considerar as formulações de Adorno, para um período mais recente, ao tratar sobre o papel da educação:

Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir de seu exterior; mas *também não a mera transmissão de conhecimentos*, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira (ADORNO, 1995, p. 141)

Em documentos como a BNCC, de maneira reiterada, é informada a necessidade de que os estudantes sejam protagonistas de sua aprendizagem. Devemos aproveitar a oportunidade de ruptura com as práticas *standardizadas* de ensino. Existem experiências de sucesso nesse sentido (SILVA e PACHECO, 2011; DEMO, 2004). Possibilitar que as demandas surjam dos estudantes pode soar aos ouvidos dos tradicionalistas e conservadores do Ensino, como uma heresia. É precisamente assumindo que os estudantes são sujeitos pensantes, com experiências bem estruturadas (ou não), com possibilidade de reconhecer no espaço e no tempo as transformações e as continuidades significativas, as ressignificações de determinadas instituições e as normas consuetudinárias ou formalizadas.

Em diálogo com a realidade contemporânea e com as projeções para as próximas décadas é urgente a capacitação dos jovens para refletir sobre seu mundo, sobre suas crises e suas potencialidades (SILVA e PACHECO, 2011). Caso as informações e conteúdos continuem a ser transmitidos a partir de um parâmetro conteudista, estaremos condenando não apenas a próxima geração de cidadão e trabalhadores, mas a nossa própria. Porque serão uma massa de trabalhadores incapacitados para refletir sobre as necessidades concretas do futuro imediato.

Consideremos o fato de que quando eles estiverem entrando no mercado de trabalho e assumindo suas responsabilidades cidadãos, estaremos vivos e dependeremos de suas decisões, ações e capacidades. Caso nos resignemos diante da necessidade de elaborar uma alternativa ao ensino padrão de história, enfrentaremos as consequências de suas decisões: miméticas e corriqueiras. Sejam elas fundamentadas ou simplesmente formadas a partir de opiniões sem evidência ou coerência, posto que assim teriam aprendido na escola a repetir informações, ao invés de refletir.

O evidenciado nessa conjuntura é a oportunidade de formar e transformar a vida das pessoas, conforme indicado por Deleuze e Guattari (1995), assim como o fazem diariamente tantos professores e professoras que acreditaram no poder transformador da educação. No fundo, a proposta motiva o desenvolvimento rizomático, o qual poderia ser visto e interpretado como uma mudança de perspectiva, quase caótico. Em outros termos, o ensino precisa deixar de ser arbóreo, para se fazer ramificado (DEMO, 2010).

A oportunidade para que novas estruturas de aprendizagem se ramifiquem está disponível. É contemplada, inclusive, pela normativa que faz parte do dispositivo. Optar por seguir em inércia não promoverá as habilidades e competências demandadas para os próximos anos. Entretanto, é uma oportunidade atual a elaboração de pensamentos verdadeiramente críticos, capazes de humanizar as relações, de constituir interpretações fundamentadas e pautadas na ética, aplicáveis pelo menos na comunidade (SEVERINO, 2006).

Cordilheiras e outros obstáculos na prática docente de História

A proposta para o ensino de História no Ensino Básico, mais especificamente no Ensino Fundamental – Anos Finais, é muito abrangente e pretensiosa. Ademais, do vasto conjunto de conteúdos encontrados no currículo específico, também se observa uma enorme lista de habilidades a serem trabalhadas com os estudantes, na esperança de que aprendam os

conceitos e as particularidades de cada aspectos da história da humanidade (SCHMIDT, 2012), desde suas origens, passando por toda a Antiguidade. Se não fora suficiente, também se contempla o trabalho com conteúdos e temas transversais; sem contar com a demanda de que os professores se antecipem aos diagnósticos de síndromes e transtornos responsáveis por impedir a “perfeita” aprendizagem dos estudantes.

Nota-se, em uma brevíssima observação, os inúmeros desafios encontrados no caminho e nas trilhas de atividades dos professores de história. Tudo isso porque, neste processo, que muitas vezes parece uma jornada como as de um rally ou de uma prova de *endurance*, não se contemplou ainda o oceano de burocracia que todos os professores precisam enfrentar em seu cotidiano docente. É bastante frequente que em instituições de ensino particulares se exija uma série de informes, planejamentos, adaptações curriculares e a participação em reuniões como elementos essenciais do processo de ensino e aprendizagem.

Desta forma, podemos perceber que os professores não se omitem a afirmar frases como: “Se sobrar tempo, ensinarei algo do conteúdo”. Esse fato reflete um grave problema. De um lado, a existência de uma demanda impossível de ser desenvolvida dentro do tempo estabelecido na legislação e exigido pelas escolas. De outro lado, a exagerada pressão para que os educadores estejam preparados para preencher fichas, planilhas e relatórios sobre a situação do componente curricular em um dado momento.

Todo início de ano letivo parece ser, para os professores e as professoras, um voltar ao início da jornada. Parece um *videogame* no qual a personagem volta à fase inicial se não consegue alcançar os objetivos estabelecidos. Entretanto, no caso dos educadores, é indiferente se os objetivos foram alcançados ou não; eles precisarão reiniciar a jornada, porque a coordenação pedagógica solicita novos planejamentos a cada ano, como se, anualmente, os processos cognitivos tivessem uma alteração radical, ou como se a historiografia passasse por uma profunda revisão a cada final de curso.

As contínuas exigências de reformulações de planejamentos funcionam muito mais para assegurar a tranquilidade dos gestores, do que para investir realmente nos processos inovadores (DEMO, 2010). Em outras palavras, é uma fórmula de emulação, uma estrutura de árvore sem desejo de inovações (DELEUZE; GUATTARI, 1995) Os gestores, que em sua maioria foram professores, aprenderam a realizar um processo e replicam o mesmo modelo aos seus companheiros, sem a necessária pausa para refletir sobre a importância de que se realize uma alteração das habilidades e competências que serão trabalhadas com os alunos (BARBOSA; LASTÓRIA; CARNIEL, 2019).

Nesse atribulado e complexo redemoinho, se perde de vista o conteúdo e a melhor maneira de ensiná-lo. Em consequência, as aulas permanecem muito semelhantes ao que foram em décadas anteriores. A emulação se alça vitoriosa das longas horas utilizadas para reuniões, planejamentos e replanejamentos (DEMO, 2010). Portanto, em geral, as aulas são conteudistas porque os professores não tiveram tempo e oportunidade para realmente especular sobre a introdução de novas práticas, levando os alunos a uma situação de conhecimento engessado, mas que se apresenta seguro por parte da instituição. Talvez, funcionando como uma corrente marítima que facilita a condução da embarcação.

A rotina de um professor de história, como de outros profissionais da educação é árdua. E como é frequente entre os estudantes, ocorre de maneira reiterada a pergunta: por que preciso estudar isso? No caso da História a resposta poderia ser: para formar uma consciência coletiva; para entender suas origens; para evitar erros passados; para ser crítico em relação aos dispositivos de poder e algumas outras ideias. Imaginar-se em um serviço que requer a constante legitimação é desgastante.

Se não fosse suficiente, nos últimos anos se intensificou o argumento de que nos cursos de história ocorre um processo de doutrinação dos estudantes. A resposta já foi dada por muitos acadêmicos, educadores e pessoas de bom senso; se os professores mal têm tempo para concluir a exposição e o ensino do conteúdo previsto no currículo, como poderão estar preocupados em doutrinar jovens estudantes com dúvidas sobre o porquê estudar história?

De todos os modos, o cotidiano na escola está posto, é uma realidade. Quando o professor precisa explicar as grandes civilizações por exemplo, Mesopotâmia, Egito, Grécia e Roma, para os estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, precisa estar melhor preparado sobre “como ensina” do que “o que ensina”. Haja vista, que não se exige demasiado daqueles pequenos alunos, que pela primeira vez se encontram com um professor especialista em uma disciplina. Entretanto, no dia a dia, os professores são demandados a adaptar seu conhecimento a uma linguagem inteligível aos pré-adolescentes ou adolescentes de 11 e 12 anos de idade.

Entretanto, na constatação fria e crua, não precisariam conhecer as mais variadas teorias sobre a formação da mente e das inteligências. Afinal de contas, a rotina não costuma possibilitar a aplicação de conhecimentos inovadores. Termina sendo muito interessante e bonito citar Morant ou Gardner em um planejamento pedagógico, considerando as habilidades e competências, conforme a taxionomia hierarquizada por Bloom. Ambos se tornam elementos de ornamentação, porque as aulas de um professor ou

uma professora que tenham citado um desses pesquisadores terão pouca ou nenhuma diferença porque, na prática, as rotinas não estão fixadas na teoria (SCHMIDT, 2012, p. 95)

O sistema está estruturado. Trata-se de uma formação sólida e de antiga formação, como uma cordilheira. Ainda que sejamos conscientes de sua contínua transformação, ocorre de maneira tão lenta, que é imperceptível aos olhos dos observadores. Há demasiado tempo estamos dedicados a aprender e ensinar de acordo com padrões hierárquicos. Sem uma real e pragmática liberdade de cátedra para propor inovações, como por exemplo, aulas dedicadas a sistemas de aprendizagem antes que centradas em conteúdos. É mais importante ensinar aos estudantes como estudar e como aprender, do que ensinar-lhes datas, nomes, localizações e reinos antigos. Eles se esquecerão rapidamente dessas “importantes” e “fundamentais” informações (DEMO, 2004), como também os educadores se esqueceriam se não estivessem repetindo-as ordinariamente.

A aprendizagem da História centrada no conteúdo significa permanecer acreditando que a cordilheira é imutável. Mais importante é a competência de aprender a aprender. Munir os estudantes de recursos técnicos para que possam construir sua própria aprendizagem sobre as civilizações ou sobre uma determinada data ou personagem fundamental na história da humanidade. Se trata de uma proposta radical e até mesmo descabida. Impossível de ser aplicada em toda uma comunidade, mas perfeitamente aplicável em pequenos grupos. A cordilheira não pode ser removida ou completamente transformada, mas sua encosta pode ser preparada para uma atividade, como a produção de uvas.

Tentar mudar o sistema é uma utopia, que talvez deva ser fomentada, mas se deixarmos um pouco de lado a ideia de transformar o enorme e nos concentrarmos em alterar o que está ao nosso alcance, provavelmente os resultados serão muito mais significativos. Afinal de contas, o ser humano encontra novas rotas para assegurar a aplicação de seus projetos, assim como foi possível a travessia da Ásia para a América, em um período em que a tecnologia era bastante carente.

A conquista e o povoamento deste enorme território foi um processo realizado lentamente, assim como a transformação da cordilheira. Os professores de história podem eles mesmos aproveitarem-se dos conhecimentos do passado para alterar seu presente, não precisam permanecer à espera de que o sistema seja alterado, porque dificilmente as transformações ocorrem de forma ordenada e controlada. Às vezes, é necessário elaborar o próprio mapa, ao invés de utilizar o mapa desenhado por outros, em tempos e contextos distintos.

Os sistemas existem e permanecerão existindo, mas os professores de história podem oferecer mais aos estudantes do que simplesmente expor conteúdos já disponíveis nos livros didáticos e em aulas ofertadas em plataformas digitais. Seu potencial é enorme; deixar-se dominar pelas estruturas é um problema sério, inclusive uma das razões de tanta ansiedade. O professor de história tem a competência para criar as vias e as redes de comunicação com outras áreas do conhecimento.

Devemos reiterar o fato de que mudar o sistema se revela como uma utopia. Entretanto, uma mudança aparentemente simples se evidencia suficiente para fornecer algo essencial à vida dos estudantes e, por consequência, à sociedade: a competência de aprender a aprender. Carregar o mundo ou o firmamento nas costas é uma tarefa para Atlas; e não precisamos invejar o Titã. A tarefa dos professores de história já é suficientemente pesada e complexa. Por isso, podemos nos concentrar na atividade a nosso alcance. O que está em jogo é trabalhar para mudar o que é passível de câmbios, dentro da realidade de ensino e aprendizagem, antes que buscar mudar todo o sistema de uma só vez.

O sistema curricular (conteúdo e burocracia - os dispositivos) está formado para padronizar o ensino e a aprendizagem. Isso teve o seu valor, e em uma significativa medida continua a tê-lo, mas as aulas de história podem ser adaptadas a fim de proporcionar aos professores a tarefa de mediadores, como se fossem bússolas prontas a indicar o norte aos estudantes, indicar ainda que seja para em seguida tomar a decisão de ir para o leste. Isso significa torcer o sistema, porque ele não pode controlar todas as nuances do processo de aprendizagem e ensino; é demasiado robusto para notar a pequena variação que terá um efeito da construção de uma nova rota de aprendizagem.

Se trata de uma proposição em que as aulas de história sejam mais próximas ao rizoma falado por Deleuze e Guattari (1995). É dizer: uma desestrutura, sem começo ou fim. A história não está pronta ou tem um fim, sempre será reescrita e reexaminada a partir do olhar dos observadores. Os fatos, evidentemente, não poderão ser alterados, mas a análise, as hipóteses e as perguntas realizadas pelos analistas, sejam eles profissionais ou estudantes do Ensino Fundamental II serão distintas, porque seus marcos referenciais serão diferentes daqueles pensados em um outro contexto histórico.

Cartografia educacional: mapeando rotas para transformações nas aulas de história

A História e a Cartografia (assim como a Geografia) são antigas amigas e aliadas. Essas duas dimensões do conhecimento humano costumam ser inseparáveis. Pelo menos desde uma perspectiva historiográfica. Isso evidencia a impossibilidade de realização de uma análise de eventos e processos pretéritos, sem a devida e necessária identificação dos marcos físicos, de definições espaciais, inclusive. Grande parte das vezes, é imprescindível aportar dados estatísticos obtidos da geografia das populações. De maneira ainda mais específica, podemos ver a cartografia como uma dimensão do saber irmanada com a história e com tantas outras disciplinas, como podem ser a sociologia ou a pedagogia. Todas fundamentais em uma reflexão sobre ensino, educação e aprendizagem.

Na historiografia existem estudos cujos méritos residem precisamente nessas aproximações. Podemos citar, por exemplo, Fernand Braudel (1976) que em sua obra “O Mediterrâneo na época de Felipe II” demonstrava na prática como o espaço físico, com suas fronteiras naturais e artificiais era transformado pela ação das pessoas, dos Estados, da religião ao mesmo tempo em que produzia eventos marcantes na mentalidade das pessoas e comunidades que habitavam e ressignificavam dito ambiente.

Podemos citar também o antropólogo Jack Goody (2009) quando estabelece uma série de atributos da organização familiar profundamente marcados pelo espaço compartilhado e habitado por ela. Longe, entretanto, devemos estar de afirmar que os autores eram deterministas. Mas reconhecemos a importância que o mapeamento dos espaços físicos e das mentalidades foram essenciais em seus trabalhos.

Além deles, também é possível introduzir à lista, sem nenhuma exageração, o trabalho de Sérgio Buarque de Holanda, que soube estabelecer uma simbiose tão lapidada entre a cartografia e a história. Ao lermos e estudamos sua obra, verificamos que as inúmeras metáforas cartográficas e geográficas são apresentadas como algo natural e lógico. De tal modo, que sua não utilização poderia parecer uma anomalia.

Exposta essa profícua relação, devemos realizar nossa jornada analítica considerando as contribuições daqueles que nos precederam até chegar a contemplar o trabalho de intelectuais que se dedicaram a realizar uma cartografia social. Pretendemos identificar e construir com os protagonistas os mapas de suas interrelações, de suas vivências, conflitos e, claro, de suas aprendizagens e transferências de conhecimentos.

Trata-se de uma prática exitosa a ser replicada por outras áreas do conhecimento. Portanto, as professoras e os professores de história podem utilizar os recursos da cartografia para produzir um mapa da situação encontrada em uma realidade concreta de ensino. Identificar o cenário, com a ativa participação dos estudantes, esse é o caminho para efetivar uma transformação. Assim como os primeiros cartógrafos precisavam adentrar-se nas regiões para identificar marcos que pudessem servir de referências para as representações gráficas a serem produzidas, também os educadores precisam conhecer o chão, ou melhor, o ambiente em que estão.

A construção do mapa funciona como a definição das características daqueles que o formam. Portanto, desde a cartografia social (COSTA, et al., 2016), podemos resgatar a proposta de construir uma representação visual daquilo que pode estar velado e que termina por impedir a real aprendizagem dos estudantes. É exatamente o que Braudel, Goody e Holanda fizeram: observaram e coletaram as informações disponíveis. Sem a necessidade de inventar, porque as representações não são invenções, mas recursos legítimos dos seres humanos para dialogar com o mundo.

A partir dessa percepção, os educadores poderão entender as necessidades, as demandas, as aflições, os conflitos e tantas outras situações que formam parte da essência de seus estudantes. Não é um trabalho externo ou impositivo, mas é uma ação natural, capaz de gerar o motivo para romper com as rotinas impositivas de conteúdo que tanto atravancam a aprendizagem e geram dissabores para educandos e educadores.

A transformação ocorre a partir do momento em que o conteúdo deixa de ser o objetivo, para ser o meio (DEMO, 2004). O objetivo, conforme exposto antes deve ser contribuir com a tarefa de gerar a competência de aprender a aprender. Desta maneira, os limites e as fronteiras deixam de ser intransponíveis e passam a ser marcos e referências.

Essas questões e propostas podem parecer utópicas. Entretanto, não são mais difíceis do que foram em seu momento, romper os limites mentais que impediam o início da expansão do mundo conhecido. Os *Homo sapiens* migravam continuamente, em um larguíssimo processo de aprendizagem, até chegar a ocupar todos os continentes e inclusive ilhas e arquipélagos. Índícios levam a crer que os vikings desembarcaram no continente americano por volta do ano 1000; o antigo império chinês teria chegado até a costa leste da África no século XV (HARARI, 2018). Todos os eventos ocorridos antes que Pedro Alvarez Cabral e sua tripulação pudessem desembarcar em solo brasileiro (SCHWARCZ; STARLING, 2016)

Em comum entre todos esses eventos estaria a motivação pela descoberta, por revelar, documentar e comunicar novas rotas e a história de

diversos povos. A curiosidade é um importante atributo de nossa espécie e por mais informação que tenhamos na contemporaneidade, o ímpeto pelo descobrimento e construção de algo oculto ou desconhecido nos motiva. É exatamente com essa certeza que as professoras e os professores de história podem contar. De maneira especial, quando se trata de estudantes do Ensino Fundamental - Anos Finais.

Se trata de uma proposta antiga. Portanto, não estamos aqui a inovar, senão a estimular a transformação. É plenamente viável colocar as aulas de história de ponta cabeça trabalhando com pesquisa: que conte com metodologia, hipótese, análise de documentos e literatura, para a construção de um saber significativo. As ferramentas necessárias são simples e estão à disposição dos educadores, como uma bússola ou uma “pedra solar”.

Tudo está fundamentado na intrépida decisão dos educadores de alterar as rotinas e abrir canais de comunicação e de construção de saberes com os estudantes. Evidentemente existem barreiras e dificuldades, mas todas elas são perfeitamente superáveis. Ainda que os dispositivos sistêmicos existam e possam agir como forças desmotivadoras, devemos recordar o potencial de realização de algo assombroso: que os estudantes aprendam a aprender.

Conforme dito antes, essa proposta já foi apresentada. Vejamos os casos conhecidíssimos na Escola da Ponte (SILVA e PACHECO, 2011) ou da Comunidade de Aprendizagem (SOUZA, 2019). Esses exemplos demonstram a possibilidade de realizar um ensino de história diferente, sem com isso desrespeitar as normativas e as burocracias estabelecidas. Simplesmente precisamos treinar nossos sentidos para ver e sentir as situações de uma maneira realmente descentralizada e isso se evidencia, quando observamos as propostas de Foucault ou Deleuze e Guattari.

Segundo Deleuze e Guattari (1995), a formação escolar poderia constituir-se de um rizoma, porque em uma análise fina da história humana, não há uma linearidade perfeita, mas bem existe um processo de avanços e rearranjos, de rupturas e tessituras. A visão linear, lógica e bela não deixa de ser uma intervenção humana. É o olhar do analista que procura ver os eventos encadeados. Ao mesmo tempo que somos professoras e professores, também somos cidadão, atletas, filhos, religiosos, ateus etc. A escola pode muito bem funcionar de maneira rizomática, ao deixar espaço para o crescimento não dualista da aprendizagem: sabe ou não sabe, certo ou errado. Sem com isso incorrer no engano de um relativismo.

De fato, a proposta de rizoma vai muito mais no espírito de liberdade para desenvolver-se. E se trata de um evento multifacético, com consequências inusitadas, mas necessárias para a alteração desejada

por muitos educadores, como apontado por Pedro Demo. Inclusive, deste autor podemos trazer o argumento de que se a Educação Básica permanece inalterada, não havendo mudanças efetivas no sistema. É como dizer: “querer resultados diferentes fazendo tudo exatamente igual”.

A persistência da aula instrucionista não se deve, ainda, ao fato de ser procedimento coroado de êxito, por mais que seja apreciada pela «clientela» (alunos e seus pais). Na prática, este tipo de aula completamente avesso à qualidade disruptiva do conhecimento questionador se mantém porque é a «instituição» escolar propriamente dita: vai-se à escola para frequentar aula. Os docentes foram assim «instruídos», por professores que, sem produção própria, davam aula. Autoria nunca foi exigida, à revelia das teorias de aprendizagem que a preconizam insistentemente (DEMO, 2010, p. 865)

Pedro Demo está em convergência com as propostas de Deleuze e Guattari (1995), sem a necessidade de citá-los explicitamente. Há a evidência de alterar radicalmente o rumo do ensino. É preciso ser, ainda que em pequenas doses e em um microcenário, um professor pronto a introduzir uma nova visão de ensino, rompendo com os modelos pré-estabelecidos. Como alguns artistas logram fazer; sem conseguir mudar a indústria de massa, conseguiram gerar pequenas fusões.

Alguns exemplos compreensíveis aos sentidos brasileiros podem ser expostos para ilustrar essa questão. Se trata de realizar no ensino, o que Paulo Leminski conseguia realizar na poesia, ou, com as composições musicais de Tom Zé e, até mesmo, a obra artística de Tonga, como *True Rouge*. São casos de transformação do estabelecido e uniforme. De fato, podem gerar estranhamento no princípio, mas também provocam a reflexão e o desejo de buscar novas conexões. Isso é o rizoma, uma produção libertaria, sem as travas de uma estrutura coercitiva.

E como dito antes, infelizmente, os educadores não possuem a força para mudar o sistema, mas podem jogar com ele e subvertê-lo, para plantar o bulbo (não a semente), que gerará novas ramificações e transformará a paisagem da educação brasileira, porque contribuirá para formar os cidadãos como pessoas críticas, capacitadas para serem protagonistas de mudanças profundas e essenciais na nação, mas claro, partindo de micro experiências realizadas nas aulas de história em conexão com as demais disciplinas, porque as fronteiras e os limites se diluem nesse processo.

Considerações finais

A reflexão realizada considerou além da literatura, a experiência e eventos observados em quase 20 anos de docência na Educação Básica. Entretanto, o que buscamos realizar foi uma reflexão propositiva, com a pretensão de provocar nossos interlocutores. A primeira versão deste texto continha algumas notas, talvez demasiado viscerais, que foram suprimidas por recomendação de um amigo educador e pesquisador. Porque, afinal de contas, não precisamos caminhar sós. Podemos compartilhar as experiências e as leituras para alterar os rumos do ensino de História no Ensino Básico, especificamente no Fundamental – Anos Finais.

Somos conscientes de que o texto é um constante ir e vir, um entrelaçado de experiência e análise literária. Está assim, porque foi elaborado como um processo rizomático, em rotas disformes, mas com sentido e destino. A ideia central é a necessidade de promover a transformação do ensino de História a partir das pequenas e significativas ações realizadas entre os educadores e os educandos.

Se trata da elaboração e reelaboração de caminhos, os quais podem ser percorridos com cartografias previamente estabelecidas por nossos companheiros e companheiras, mas também construindo no cotidiano nossos próprios mapas. Afinal de contas, cada turma de estudantes possui suas próprias peculiaridades e precisa de um toque específico para possibilitar seu pleno desenvolvimento.

Dito isso, consideramos a imperativa necessidade de transformação do ensino de História, rompendo com as práticas sedimentadas e tradicionais. Porque ao seguir repetindo as mesmas ações, obteremos os mesmos resultados. Recordemos que, para chegar às Índias, Colombo se arriscou e criou novas rotas; como professores e professoras de história podemos agir de maneira similar e elaborar novos trajetos, sempre com rigor e profissionalismo, tendo em vista nossa responsabilidade deontológica.

O momento é oportuno para a “transgressão” das normas. É o tempo perfeito para romper com estruturas de poder ineficazes. Consideremos os expostos por Demo, Deleuze, Foucault, Adorno ou Schmidt, intelectuais diversos, mas que olharam para o horizonte em tempos e espaços distintos e perceberam a necessidade de alterar o rumo da jornada do ensino. Inclusive a normativa esboça a necessidade de transformações das práticas docentes.

Os educadores responsáveis pela elaboração da BNCC contemplaram as mudanças como uma demanda legítima. Por esse motivo enfatizaram o trabalho de geração de uma aprendizagem ativa e proativa. Entretanto, nem a BNCC e tampouco outras normativas são ou serão capazes de mudar

o ensino, porque é a educadora e o educador, historiador e historiadora que poderão executar essa transformação capaz de alterar a existência de todos nós. São os educadores que têm a possibilidade de romper com a estrutura de raiz e fazê-la mais rizoma.

Referências

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BARBOSA, P. P. L.; LASTÓRIA, A. C.; CARNIEL, F. S. Reflexões sobre a história escolar e o ensino por competências na BNCC. **Faces da História**, v. 6, n. 2, p. 513-528, 16 dez. 2019.

BBC. **Pesquisa Ipsos**: 59% dos brasileiros pensam que país está na direção errada, 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-49123165>. Acesso em: 30 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 28 jun. 2021.

COSTA, Nátane Oliveira et al. Cartografia social uma ferramenta para a construção do conhecimento territorial: reflexões teóricas acerca das possibilidades de desenvolvimento do mapeamento participativo em pesquisas qualitativas. **Acta Geográfica**. Boa Vista, Ed. Esp. 2016, p. 73-86.

BRAUDEL, Fernand. **El Mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II**. México: Siglo XXI, 1976.

DELEUZE, Gilles. ¿Qué es un dispositivo? In: DELEUZE, et al. **Michel Foucault, filósofo**. Barcelona: Gedisa, 1990.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Introdução. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. v. 1

DEMO, Pedro. Rupturas urgentes em educação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação** [online]. 2010, v. 18, n. 69, p. 861-871. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362010000400011>. ISSN 1809-4465. Acesso em: 22 jun. 2021.

FERRY, Luc. **Do amor: uma filosofia para o século XXI**. Rio de Janeiro: Difel, 2013.

FITZHUGH, William F. **Vikings: The North Atlantic Saga**. Washington: AnthroNotes, 2000.

FOUCAULT, Michel. El juego de Michel Foucault. In: FOUCAULT, Michel. **Saber y verdad**. Madrid: ediciones de la Piqueta. 1984.

- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- GOODY, Jack. **La evolución de la familia y el matrimonio**. Valencia: Universitat de València, 2009.
- HARARI, Yuval Noah. **21 lições para o século 21**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- PACHECO, José. **Aprender em comunidade**. São Paulo: Edições SM, 2014.
- SCHMIDT, M. A. M. dos S. Cultura histórica e cultura escolar: diálogos a partir da educação histórica. **História Revista**. [S. l.], v. 17, n. 1, 2012. DOI: 10.5216/hr.v17i1.21686. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/historia/article/view/21686>. Acesso em: 28 maio 2021.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa** [online]. 2006, v. 32, n. 3, p. 619-634. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000300013>. ISSN 1678-4634. Acesso em: 28 maio 2021.
- SILVA, Andréa V. M. da; PACHECO, Francisco. **Escola da ponte: um espaço de múltiplas interações, cooperação e partilha**. Rio de Janeiro: Editora Rovel, 2011.
- SOUSA, Taísa Resende. **Psicanálise, educação e infância: experiência de educação criativa e brincante em uma comunidade de aprendizagem**. Brasília, UNB, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/38479>. Acesso em: 15 maio 2021.
- SCHWARCZ, Lilia M.; Starling, Heloisa M. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.
- TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2000, n. 14, p. 61-88. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200005>. ISSN 1809-449X. Acesso em: 30 maio 2021.
- TODOS PELA EDUCAÇÃO. **2º Relatório anual de acompanhamento do educação já**. Todos pela Educação, 2021. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/02/2oRelatorio-Anual-de-Acompanhamento-do-Educacao-Ja_final.pdf. Acesso em: 28 maio 2021.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E PERCEPÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES SOBRE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: UMA PERSPECTIVA CARTOGRÁFICA

Gardênia Lídia Chaves Soares
Pricila Kohls-Santos

INTRODUÇÃO

Aborda-se neste capítulo, a relevância da prática pedagógica e a percepção do professor sobre o ensinar e o aprender durante a alfabetização dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, numa perspectiva cartográfica. Fez-se um recorte da dissertação de mestrado com o tema *Práticas pedagógicas e percepção dos professores alfabetizadores sobre o processo de alfabetização*, da autora Gardênia Lídia Chaves Soares sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Pricila Kohls dos Santos. O ano da defesa foi 2020.

Percebe-se, na história da alfabetização, que os professores buscam no seu fazer pedagógico, metodologias, métodos, técnicas e diferentes meios, enquanto sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem. Diante desta premissa, objetivou-se, investigar, compreender e analisar, de que forma as práticas pedagógicas e a percepção dos professores alfabetizadores interagem e se comunicam com o ensino/aprendizagem e se estas, consideram ritmos e individualidades dos estudantes, durante esta etapa da escolarização.

Vale ressaltar a análise sobre as contribuições e experiências provenientes da prática do professor, da formação inicial e continuada, a partir de uma metodologia voltada à pesquisa de abordagem qualitativa, com procedimentos metodológicos de entrevista na perspectiva cartográfica, na qual o caminhar é realizado perante um olhar investigativo, sugeridos das pistas cartográficas. Os resultados são as análises dos conhecimentos que vão sendo revelados, neste caso, por meio dos eixos temáticos originados em decorrência ou não da formação e das práticas pedagógicas na arte de alfaetar, a partir da percepção dos professores e das aquisições de aprendizagem dos estudantes. Participaram da pesquisa oito professores com experiência na alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, docentes da rede pública de ensino do Distrito Federal.

A fundamentação teórica evidenciou autores como Ferreiro e Teberosky (1985), Freire (1982) Mortatti (2000), Soares (2015), Vygotsky (2003), Piaget (1977), Kastrup (2014), Ausubel, (1980), PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2012), Política Nacional da Alfabetização – PNA (2019).

Quando o assunto é sobre a educação brasileira em nível de alfabetização, vários fatores entram em evidências, discussões e intervenções, a exemplo a aprendizagem dos estudantes, a prática pedagógica do professor alfabetizador, os instrumentos formativos, reestruturantes e reconstrutivos do ensino. Isso acontece, principalmente quando os resultados oficiais demonstram o fracasso escolar e são apresentados nos índices indicadores dos programas nacionais e internacionais de avaliação dos estudantes.

No decorrer da história da alfabetização houve evoluções e mesmo assim, ainda é um grande desafio para o professor promover o desenvolvimento integral e alcançar os objetivos de ensino e aprendizagem do estudante de forma significativa, contextualizada e global. Na atualidade, muitos pesquisadores, estudiosos e profissionais da educação, a exemplo de Soares e Brasil (2015) apostam no sucesso da alfabetização, quando ela se desenvolve indissociavelmente ao letramento, as evidências científicas, à aprendizagem significativa, lúdica, ativa, colaborativa e construtiva, direcionando os olhares para o estudante como protagonista das aquisições de todo o processo de construção, de conhecimento, das competências e habilidades cognitivas.

Enfatiza-se a necessidade e a relevância dos investimentos em políticas educacionais, na promoção da formação continuada, na criação de estratégias para ensinar e aprender, na diversidade de teorias, métodos, técnicas, recursos, meios e ferramentas que devem estar disponíveis ao sistema educacional, como também, é importante mencionar os esforços que deverão ser empreendidos no trabalho e no fazer pedagógico do professor alfabetizador.

Práticas Pedagógicas e Percepção de Professores Alfabetizadores

Apesar de os problemas apresentados no processo de alfabetização das crianças serem antigos, hoje, no século XXI, estes ainda persistem, mesmo com novos formatos, afirma Mortatti (2011). Com o passar dos tempos, iniciou-se um processo de rejeição ao uso exclusivo dos métodos até então adotados, pois perceberam que novas possibilidades de

aprendizagem, existiam dentro e a partir dos antigos métodos, só que de forma diferenciada.

Analisando a linha do tempo, o marco histórico legal e as normativas, percebe-se que a proposta e objetivos para a educação, dá ênfase ao direito à educação a todas as pessoas, como dever da família e do Estado, evidenciando o seu desenvolvimento na integralidade (BRASIL, 1988).

Com o intuito de entender os significados atribuídos ao que se considera ser um instrumento privilegiado de acesso à educação, as teorias e os métodos utilizados para alfabetizar passam a ser motivo de preocupação dos alfabetizadores e instituições interessados no assunto. As evoluções nos conceitos e pensamentos sobre a alfabetização e seus recursos de ensino fazem parte de uma história que permite aos alfabetizadores realizarem uma reflexão e contextualizá-las com as práticas atuais.

A prática pedagógica do professor alfabetizador está relacionada às suas ações, reflexões, análises, aos métodos utilizados, às teorias e metodologias de ensino adotadas por este, bem como, no contexto de aprendizagem, no dia a dia educacional e no trabalho pedagógico.

Os professores, demonstram percepções sensíveis e um olhar diferenciado, quando identificam fatores, ações ou elementos que podem contribuir e/ou interferir de maneira positiva ou negativamente na aprendizagem do estudante. Segundo Gómez (2001) o profissional que pondera, pensa e repensa suas ações, busca ressignificar no planejamento, na interligação, nas intervenções atuantes das práticas passadas com as presentes, para replanejar e atingir seus objetivos de ensino nas práticas futuras.

De acordo com o documento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC (2012), deve-se investir na formação inicial e continuada do professor alfabetizador, bem como nas ações a serem adotadas e desenvolvidas por estes no ambiente de aprendizagem, nas estratégias, nos recursos, nos materiais e nos componentes de ensino.

Soares (2015) pondera que a educação brasileira está progredindo no caminhar juntos da alfabetização e letramento, apesar de ambos terem conceitos diferentes, são complementares, pois, não basta alfabetizar, é relevante que o estudante compreenda o uso social da língua, através do qual a linguagem e os meios de interação caracterizam-se como elementos mediadores entre o sujeito e o mundo.

A Política Nacional de Alfabetização - PNA (2019), confirma esses princípios e destaca a necessidade da formação de qualidade dos estudantes na fase da alfabetização, baseando-se em evidências científicas, com

expectativas de melhores resultados e estimativa agregada ao desempenho geral com base nos instrumentos legais de avaliação.

A função das atividades formativas e das instituições formadoras deve acontecer de maneira interativa e atuante, para que a formação seja significativa e as práticas concretas. Assim percebe um novo olhar para a prática docente diretamente relacionada com a integralidade do ser, e que vai além da simples transmissão do saber e do aprender por aprender.

Freire (2006) defende a ideia que, para tentar diminuir a distância entre o discurso, a teoria, o conhecimento historicamente construído e o estudante, é necessário que haja coerência. E nesta dinâmica toda, o estudante tem que estar no centro do processo, ser protagonista, ser respeitado em sua individualidade e ritmo de aprendizagem. Por outro lado, cabe ao professor contribuir para o despertar da aprendizagem que tenha sentido, ou seja, significativa, conforme ressalta Ausubel (1980).

De acordo com os estudos de Ferreiro (1988) não pode existir neutralidade na prática pedagógica, pois todas elas devem estar apoiadas e fundamentadas nos seus conceitos com o objeto de estudo e a aprendizagem. A diversidade desta prática tem um papel relevante na alfabetização e é fator expressivo no despertar do sentimento de pertencimento.

É preciso compreender como a prática pedagógica e a percepção do professor alfabetizador influenciam no processo de ensino e aprendizagem considerando a subjetividade do estudante durante a alfabetização. Para estes fins, parte-se das análises qualitativas, quantitativas, da dialogicidade com autores que tratam da temática, dos pressupostos pedagógicos e dos dados colhidos. Nesse sentido, Ferreiro e Teberosky (1986) vislumbram que:

Demonstrar que a aprendizagem da leitura, entendida como questionamento a respeito da natureza, função e valor deste objeto cultural que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola imagina, transcorrendo por insuspeitados caminhos. Que além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito que busca a aquisição de conhecimento, que se propõem problemas e trata de solucioná-los, segundo sua própria metodologia (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986, p. 11).

As autoras ainda afirmam que o processo de alfabetização não é mecânico, pois o estudante constrói seu sistema interativo, pensa, raciocina, inventa e reinventa, tentando compreender o objeto social e complexo que é a escrita. A historicidade da alfabetização evidencia que os primeiros métodos tiveram períodos longos, marcantes e predominantemente tradicional. Para Mortatti (2006) as relações entre os modelos pedagógicos voltados para a aprendizagem, são sustentadas pelas pretensões sociais

ligadas à instrução politicamente falando. As ponderações para desvincular a alfabetização apenas do campo da pedagogia e compartilhá-la ao setor da psicologia, trouxeram novas concepções a respeito da aquisição do conhecimento pelo sujeito.

Tal como apontam as propostas apoiadas nas teorias piagetianas, que respaldam a obtenção do conhecimento ao interagir com o objeto de entendimento, os estudantes possuem convicções, formulam hipóteses e teorias em relação à escrita, frente a sua realidade para confrontarem com as ideias dos outros. Para Imbernón (2005) a prática, a discussão e a reflexão são processos de constante estudo, de experimentação conjunta e dialética com o grupo de professores.

Saviani (2007) defende que a prática pedagógica é a razão de ser da teoria, e significa dizer que a teoria só se constitui e se desenvolve em função da prática em ação e finalmente que a teoria depende radicalmente da prática. A potencialização dessas interações constitui uma análise entre as práticas pedagógicas e o desempenho dos estudantes no ciclo de alfabetização e referenciam a subjetividade destes no desenvolver de suas particularidades cognitivas, investigando se o trabalho pedagógico durante o procedimento de alfabetizar e letrar caracterizam as relações, que se estabelecem no contexto educacional, bem como suas correspondências e construções criativas associadas ao dia a dia deste estudante.

A subjetividade do estudante está amparada teoricamente na concepção histórico-cultural do desenvolvimento, nos referenciais que dão sustentação à perspectiva sócio-histórica de Vygotsky (2003) e no materialismo histórico-dialético, expresso em seus métodos e eixos conceituais, tendo como meta superar o reducionismo das concepções, baseadas nas experiências e nos ideais.

Observa-se a percepção do professor alfabetizador através das estruturas metodológicas do seu trabalho pedagógico, partindo dos princípios da aprendizagem vinculados ao sentido empírico que se manifesta nos processos de aprendizagem de cada estudante, revelando a sua construção e singularidade enquanto pessoa. Este ato de perceber, nos conceitos de Japiassú e Macondes (2001) é a ação de formar mentalmente representações sobre objetos externos a partir dos dados sensoriais. A sensação seria, assim, a matéria da percepção.

A historicidade dos métodos, dos processos, das teorias, dos princípios, dos recursos, das metodologias, das didáticas, das abordagens e dos conceitos que envolveram e ainda circundam a alfabetização brasileira sempre foi um movimento complexo, pois, deveriam girar em torno das construções de aprendizagem do estudante, mas se solidificam em fatos

e ações decorrentes dos diferentes contextos e ideais socioeconômicos, culturais e políticos. Ainda assim, vale ressaltar que independente ou dependentemente do método adotado ou da prática de ensino, as aquisições de aprendizagem do ser, são únicas em cada indivíduo, isto é, cada um tem momentos, maneiras e ritmos diferentes para desenvolvê-las, construí-las ou adquiri-las.

Ancorado nesses pressupostos, o percurso metodológico e a investigação do presente estudo, fundamentou-se em referências bibliográficas, bem como nos relatos de experiências coletadas com intuito de gerar dados por meio das entrevistas com professores com experiência nas classes de alfabetização. Ainda assim, optou-se pela perspectiva do método cartográfico, em função da necessidade de investigar as percepções dos professores e como suas experiências e organização do trabalho pedagógico contribuem ou podem contribuir para desenvolver o ensino e a aprendizagem durante o ato de alfabetizar.

O Processo de Alfabetização: Numa Perspectiva Cartográfica

A pesquisa cartográfica não trabalha com um modelo específico ou acabado de condutas ou diretrizes a serem seguidas. É uma variação de métodos a serem investigados, analisados e experimentados, enriquecida de maneira processual e sua abordagem é integralizada pelos procedimentos metodológicos, que são construídos ao longo do processo, em uma espécie de manejo cartográfico que pensa na imersão de sentidos e significados. Dessa forma, afirmam Tedesco, Sade, Caliman (2014, p.18) “não existe entrevista cartográfica, mas manejo cartográfico de entrevista”.

As perguntas para a realização da entrevista, na perspectiva do método cartográfico, e a explanação sobre as percepções, experiências e práticas pedagógicas dos professores, foram elaboradas de maneira planejada, demandando cuidado especial a fim de que se alcance os objetivos pretendidos.

As questões norteadoras buscam saber como as práticas pedagógicas podem influenciar no desenvolvimento dos estudantes, se estas atendem as necessidades e interesse cognitivos, se os professores estão levando em consideração os ritmos e individualidades que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem durante a alfabetização, quais são suas percepções sobre as práticas para alfabetizar numa perspectiva letrada, e de que maneira o tempo de magistério, as experiências e o fazer pedagógico contribuem com a construção do conhecimento dos estudantes.

As narrativas dos professores e suas histórias enfatizam experiências no ambiente educacional, constroem sentidos a partir da concepção de acontecimentos reais, em que estudantes, professores, famílias e comunidade escolar desenvolvem uma interação em benefício do fortalecimento das relações.

Passos (2012) enfatiza que é fundamental acompanhar o movimento processual do caminhar no contexto-objeto, percebendo implicações, engajamentos, além de compor o território investigado. Este diz respeito aos sujeitos, as expressividades e aos sentidos que, caracterizam modos, histórias, tentativas e estilos. Tudo parte de um olhar investigativo, observador, porque o método cartográfico trabalha com pistas e os resultados são decorrentes das análises que vão surgindo.

Barros e Kastrup (2009) consideram que é nesse contexto que surge a proposta do método da cartografia, que tem como desafio desenvolver prática de acompanhamentos de processos inventivos e de produção de subjetividades. A estes, pode-se atribuir diferentes sentidos, porém há os que se destacam dos demais como, por exemplo, a essência, que é pertencente à experiência de vida.

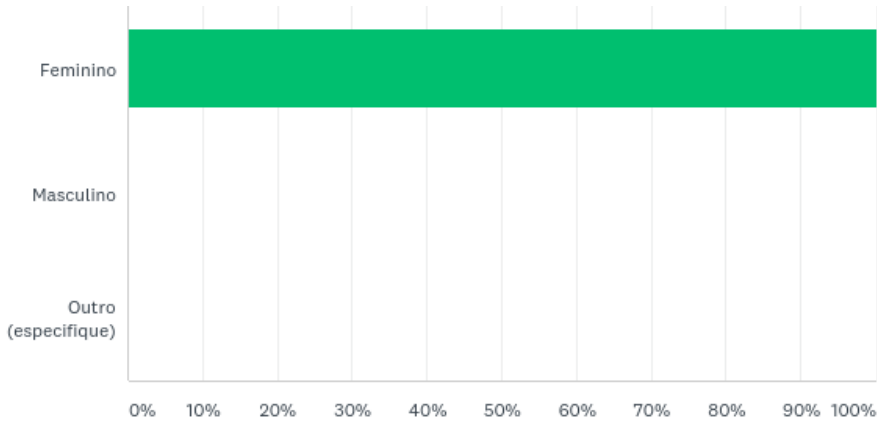
Nesse sentido, a problematização proposta é saber: como as práticas pedagógicas e a percepção dos professores alfabetizadores influenciam no processo de ensino e aprendizagem considerando ritmos e individualidades dos estudantes ao longo do processo de alfabetização?

Na tentativa de responder a esta problematização, realizou-se uma pesquisa/investigação/entrevista na perspectiva do método cartográfico, de forma individual, no mês de maio de 2020, com professores com experiência nas turmas de alfabetização. Eles receberam nomes de pedras preciosas, para garantir o anonimato: (01) Jade, (02) Rubi, (03) Safira, (04) Diamante, (05) Esmeralda, (06) Topázio, (07) Opala e (08) Turquesa.

Para a contextualização dos sujeitos participantes da pesquisa, apresentamos algumas informações quanto ao gênero, tempo de experiência, idade, escolarização, dentre outros, sendo estes apresentados por meios de gráficos.

No Gráfico 1 é apresentado o gênero dos participantes que são, em sua totalidade, do gênero feminino.

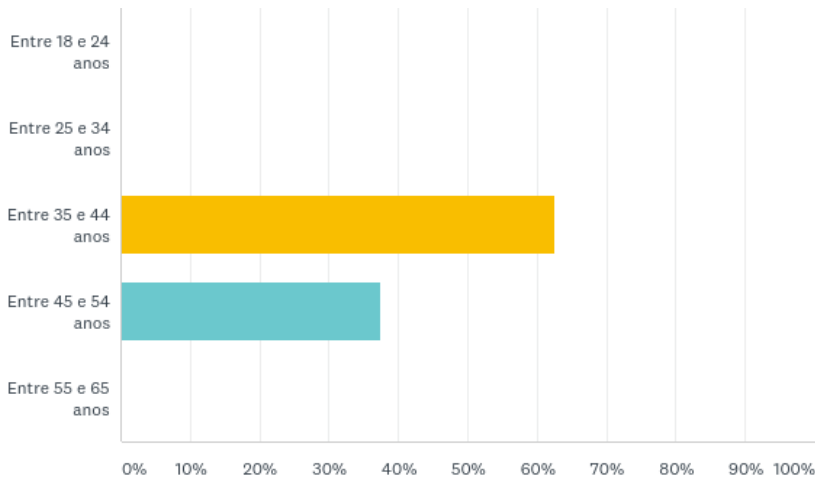
Figura 1 - Gênero



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Segundo os dados do Ministério da Educação e Cultura - MEC (2018) as professoras compõem 81,5% do total de professores da educação básica do país e essa estatística é dominante em todos os níveis da educação básica, principalmente na educação infantil, na alfabetização e nos anos iniciais do ensino fundamental. No Gráfico 2, é apresentada a faixa etária das participantes, e nele percebe-se que a faixa etária é predominante entre 35 a 44 anos e 45 e 54 anos de idade.

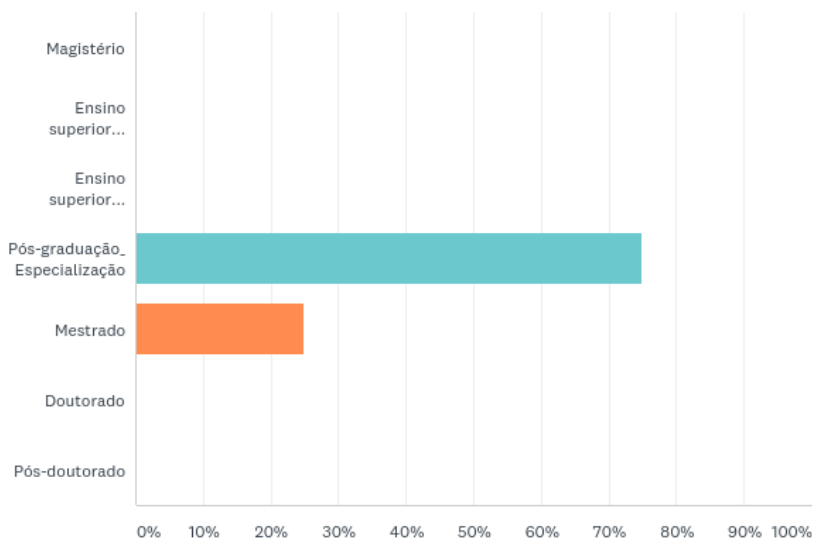
Figura 2 - Faixa etária



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Já os dados referentes ao nível de escolaridade e experiência como docente na educação básica são apresentados nos Gráficos 3 e 4.

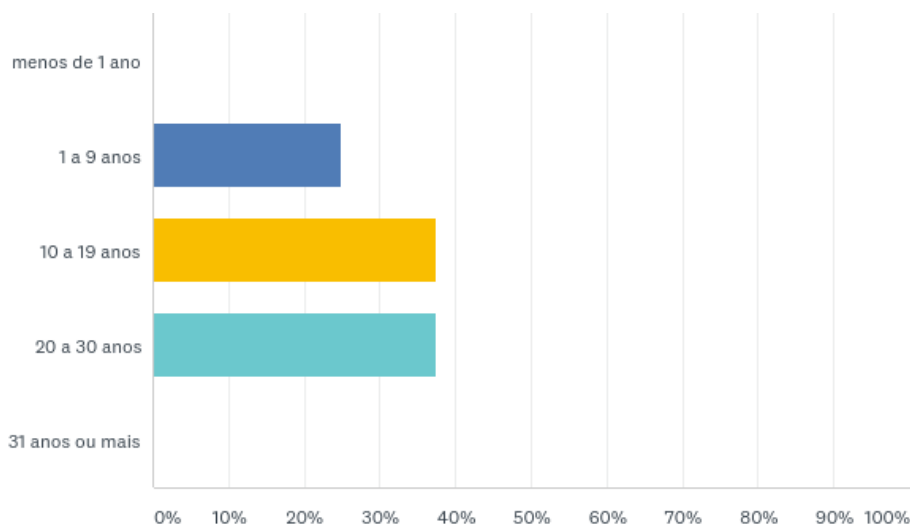
Figura 3 - Nível de escolaridade



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

A elevação do nível de escolaridade dos professores e profissionais da educação básica da rede pública de ensino do país é uma das metas do Plano Nacional de Educação – PNE (2014/ 2024) por meio do desenvolvimento e através de políticas com estratégias específicas, voltadas à formação inicial e continuada.

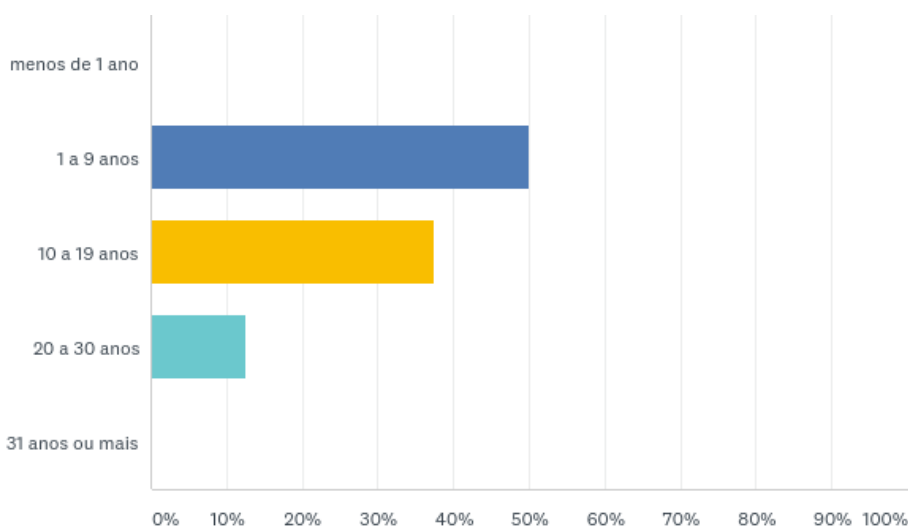
Figura 4 - Tempo de experiência como docente na educação



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Para Imbernón (1998) embora, em sentido lato, este e outros elementos se destacam no processo. As experiências dos professores, se caracterizam, em sentido amplo, como favorável para a melhoria da prática pedagógica. Também importante para o contexto analisado é conhecer o tempo de experiência dos sujeitos participantes do estudo como professor alfabetizador, sendo que tais informações são apresentadas no Gráfico 5.

Figura 5 - Tempo de experiência como professor alfabetizador

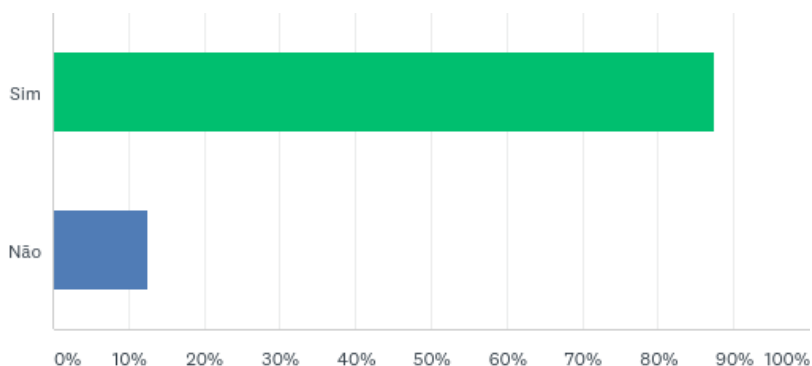


Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Para atender as necessidades de aprendizagem dos estudantes em fase de alfabetização, exige-se do professor comprometimento, práticas diferenciadas, disposições, atribuições voltadas às interações e intervenções contextualizadas, visando às transformações sociais, uma vez que, nessa etapa da vida escolar, os estudantes terão oportunidade de reconhecer e associar os códigos da língua formal com a leitura de mundo, conforme aborda Freire (2003). Partindo desta prática pedagógica diferenciada, percebe-se os surgimentos dos eixos temáticos estruturantes numa perspectiva cartográfica, bem como a análise destes. À medida em que se compreende essas conjunções, o objeto de estudo vai surgindo como guia para os novos passos e descobertas. A cartografia como método de pesquisa, no âmbito das ciências sociais humanas, foi sugerida por Guattari e Deleuze (2011), por meio de estudos que caminham juntos aos processos e produções inerentes à subjetividade.

Importante saber sobre a formação específica na área da alfabetização. Assim, verificamos no Gráfico 6 que a maioria das professoras participantes do estudo possuem formação continuada na área da alfabetização.

Figura 6 - Formação continuada na área de alfabetização



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Salienta-se, a partir das falas das professoras, que estas buscaram formação por conta própria, quando sentiram dificuldades no exercício da função, pois durante a formação inicial, de acordo com as participantes, não tiveram acesso a disciplinas voltadas à alfabetização na perspectiva do letramento, nem orientações direcionadas às práticas pedagógicas para desenvolver com os estudantes em situação real de ensino. A esse respeito da busca por formação continuada na área da alfabetização, as professoras assim relatam:

Sim, acho necessário continuar me atualizando (PROFESSORA JADE, 2020).

Sim, possuo dois cursos de formação continuada que foram ofertados pelo município de Águas Lindas. Foram muito importantes para auxiliar nas estratégias e práticas em sala de aula (PROFESSORA RUBI, 2020).

Sim, possuo cursos na área de alfabetização somando mais de 1000 horas (PROFESSORA SAFIRA, 2020).

Sim, Pró Letramento em Linguagem e Educação Matemática, cursos na área de Alfabetização ofertados pela EAPE, UnB e outros (PROFESSORA DIAMANTE, 2020).

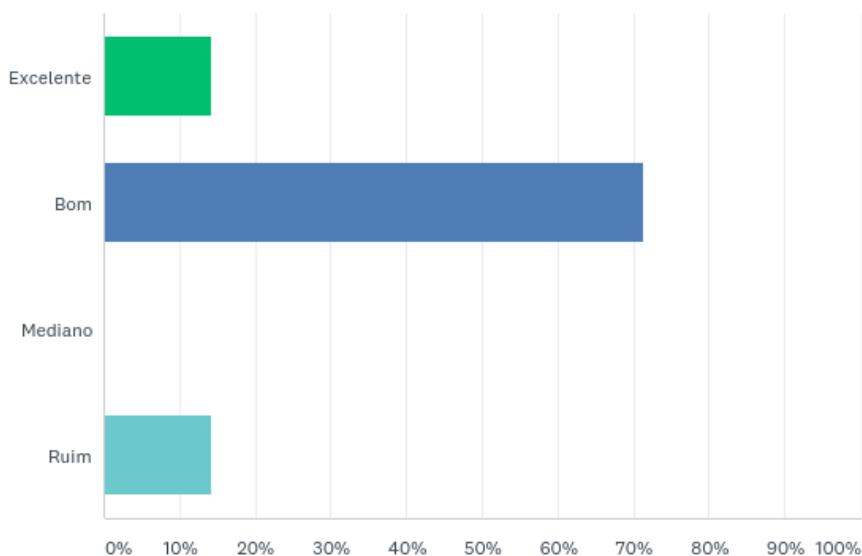
Sim, fiz os cursos de formação continuada oferecidos pelo GDF, como o PNAIC (PROFESSORA TOPÁZIO, 2020).

Sim, tenho vários cursos na área de alfabetização, pois tenho dez anos trabalhados somente neste segmento. Então, é indispensável a formação continuada (PROFESSORA TURQUESA, 2020).

Sim, faço cursos para me apropriar do Currículo e de novas estratégias de ensino focadas no processo de alfabetização e conseqüentemente aplicá-las para assegurar ao educando uma educação de qualidade em sua totalidade (PROFESSORA OPALA, 2020).

Percebe-se que as professoras entendem que o processo de formação e aperfeiçoamento se constitui de saberes necessários à atuação profissional, devendo acontecer constantemente.

Figura 7 - Classificação do nível de orientação recebida durante a formação sobre alfabetização



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

As professoras que classificaram como ruim, mencionaram que:

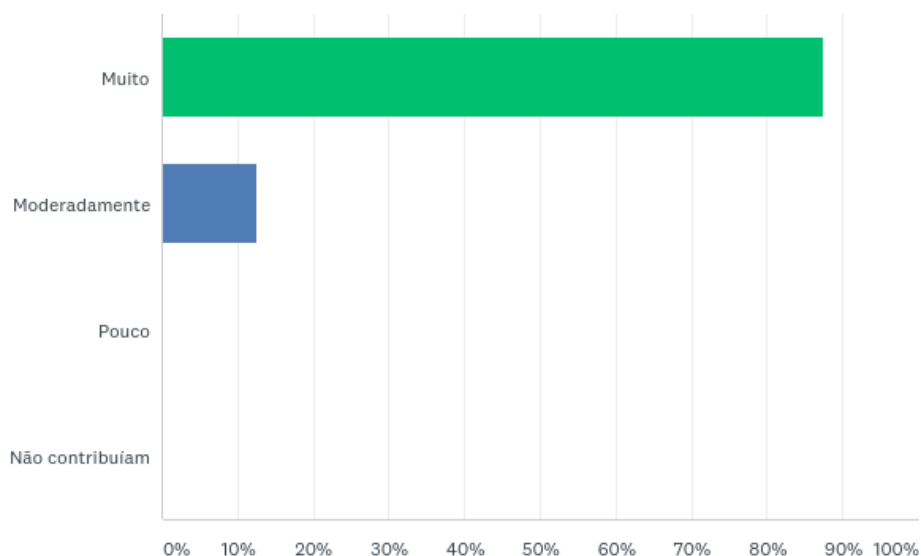
Acredito que algumas instituições de graduação estão distantes da realidade, e abordam pouco a alfabetização (PROFESSORA JADE, 2020).

Muitos possuem muita teoria e poucas orientações de aplicação na prática (PROFESSORA SAFIRA, 2020).

Me formei já faz bastante tempo, e na minha época de formação não existiam disciplinas específicas voltadas para a alfabetização. Hoje em dia, não sei como estão, mas noto que boa parte dos novos profissionais têm medo da alfabetização (PROFESSORA TOPÁZIO, 2020).

É necessário que haja esforços coletivos entre as instituições educacionais, escolas e os professores, endossando que o ensino deve garantir a alfabetização e o letramento e que o princípio da continuidade de aprendizagem seja objetivo de todos os envolvidos nesse sistema.

Figura 8 - Nível de influência das mudanças ao longo dos anos na metodologia de ensino



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

A maioria das professoras responderam que, ao longo dos anos, as transformações nas formas e aplicações das metodologias, métodos e teorias de ensino contribuíram muito com a forma delas alfabetizarem:

Acredito que com os cursos de formação continuada e a tecnologia, estamos evoluindo (PROFESSORA JADE, 2020).

Trabalho com jogos e aplico diferentes métodos para assimilação dos conteúdos, tornando as aulas mais lúdicas e prazerosas (PROFESSORA SAFIRA, 2020).

Acredito que o processo investigativo nunca esteja pronto e acabado. As estratégias de ensino sempre são modificadas na aplicabilidade com o intuito de favorecer o processo de ensino e aprendizagem de forma a atingir os educandos na sua individualidade (PROFESSORA OPALA, 2020).

Diário de Bordo, Alfabeto Interativo, Reagrupamento Intraclasse, caixa Matemática (tapetinho, material concreto, material dourado, fichas numeradas, dinheirinho, blocos geométricos, etc.), Jogos pedagógicos no Laboratório de Informática e outros (PROFESSORA DIAMANTE, 2020).

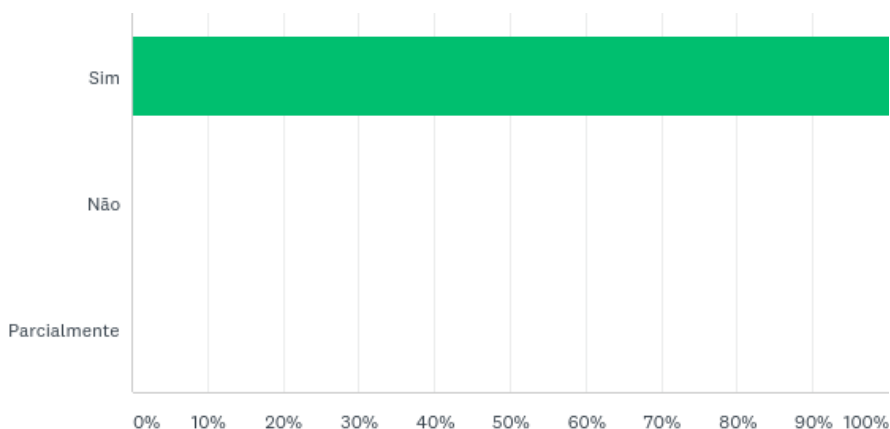
Leitura em roda, produção de textos em diversos contextos, experiências com jogos e brincadeiras para o desenvolvimento de leitura e escrita traz bons resultados (PROFESSORA ESMERALDA, 2020).

Realizo atividades de bingo, construção coletiva de frases e pequenos textos, jogos de memória, dominó com desenhos e palavras, preguicinha entre outros. Muitas atividades acabam surgindo a partir da observação da necessidade de cada aluno, pois cada um tem um tempo e uma maneira mais fácil de assimilar o que é ensinado, impossível me deter em um único método ou atividade (PROFESSORA TOPÁZIO, 2020).

Com o passar dos tempos, foram incluídas as oficinas com metodologia mais eficazes. Então, procuro realizar atividades práticas, em que eles se envolvam e aprendam brincando. Não se pode também abrir mão dos registros e utilização do método fônico (PROFESSORA TURQUESA, 2020).

No entanto, não basta apenas a formação, mas é preciso, de acordo com Perin (2003), pensar sobre posturas, sobre mudanças de atitudes, num pensamento que avança e que constrói novas práticas, bem como analisar a visão que cada um traz consigo, em relação a sua ação educativa.

Figura 9 – Influência da prática pedagógica na alfabetização



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Ao dizer “sim”, as professoras consideram também que suas intervenções didático-pedagógicas e procedimentos de ensino são presumidos, planejados e baseados de acordo com a interrogação: “através de que tipos de práticas a criança é introduzida na língua escrita?” questiona Ferreiro (2011, p.13).

Tenho inserido em minhas aulas questões do cotidiano das crianças, facilitando assim o interesse deles (PROFESSORA JADE, 2020).

Poder buscar novas ferramentas que auxiliem no meu trabalho (PROFESSORA RUBI, 2020).

O conhecimento de diferentes métodos podendo alcançar meus alunos em suas dificuldades individuais (PROFESSORA SAFIRA, 2020).

A prática pedagógica impacta de forma significativa como o estudante irá apropriar-se do conhecimento e a alfabetização vai além do processo de ler e escrever, sendo necessário associá-la ao processo de letramento (PROFESSORA DIAMANTE, 2020).

Ao adequar as atividades para as necessidades individuais de leitura e escrita da criança, respeitando seu ritmo e observando de forma cotidiana seu desenvolvimento e realizando um acompanhamento mais direto com a criança em sala de aula juntamente com a participação da família. Nesse contexto percebo que traz mais resultados (PROFESSORA ESMERALDA, 2020).

Partindo do Currículo e com planejamento adequado e flexível somado as estratégias, tenhamos o propósito de garantir a leitura dos códigos bem como a leitura e interpretação de mundo (PROFESSORA OPALA, 2020).

Hoje, trabalho insistentemente com o som das letras, e isso me fez avançar muito e ter resultados esperados. Costumo também planejar, contextualizando os assuntos atuais com os conteúdos do nosso currículo (PROFESSORA TURQUESA, 2020).

Procuro utilizar jogos, materiais diversificados, fichas de leitura para promover diferentes possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento de acordo com o nível em que cada criança se encontra (PROFESSORA RUBI, 2020).

A percepção do professor alfabetizador faz a diferença na aprendizagem do estudante. Ao verificar a fase de desenvolvimento em que este se encontra, o professor pode planejar aulas mais criativas, observando as potencialidades e dificuldades destes e, a partir daí, pode melhor intervir e direcionar as atividades, bem como as práticas pedagógicas a serem desenvolvidas.

A partir do momento que busco novas práticas aliadas há já existentes consigo atender um número maior de estudantes (PROFESSORA JADE, 2020).

Acredito que o planejamento, o trabalho diferenciado juntamente com os interesses e preferências dos meus alunos contemplam esse processo de aprendizagem (PROFESSORA RUBI, 2020).

É necessário conhecer os níveis, ou fases, em que as crianças se encontram para melhor direcionar as atividades, voltando-as às necessidades dos alunos. Por isso, o professor tem que saber como as crianças aprendem e como é o processo de alfabetização; tem que ter noção sobre o desenvolvimento da criança, o pensamento da criança, respeitando à individualidade (PROFESSORA SAFIRA, 2020).

É mais ou menos como eu disse anteriormente, a alfabetização só se dará a medida que o professor entenda que cada um assimila em tempos e formas diferentes, por isso a alfabetização não pode obedecer apenas um método, mas explorar diversas formas de apresentação desse mundo novo que é o letramento, só assim somos capazes de atingir um número maior de estudantes, mesclando ideias, métodos e muita criatividade (PROFESSORA TOPÁZIO, 2020).

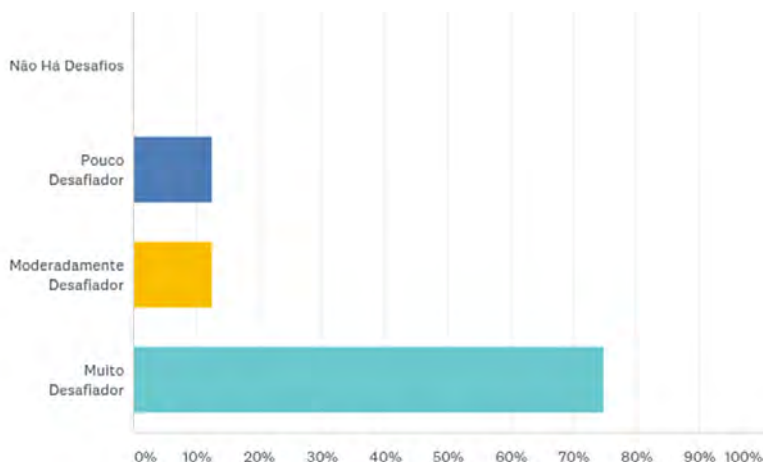
Entendo que a minha prática influencia diretamente a forma como os meus estudantes lidam com o objeto de conhecimento e acredito que a alfabetização deve ser um processo prazeroso e sem traumas (PROFESSORA DIAMANTE).

Ao planejar e realizar atividades que estejam de acordo com o processo de aprendizagem do estudante, percebo que a criança evolui e se dedica mais. Pois a valorização das necessidades da criança faz a diferença em todo processo (PROFESSORA ESMERALDA, 2020).

Sempre estou refletindo minha prática pedagógica, para poder aperfeiçoar em pontos que ainda não alcancei. Mas o que muitas vezes dificulta o trabalho docente, é o aluno não ter um acompanhamento dentro de casa, do que foi visto em sala de aula, quebrando assim o trabalho de fixação tão importante. A aprendizagem do estudante fica, portanto, a desejar, por falta dessa extensão escola-casa (PROFESSORA TURQUESA).

Para Ferreiro (1993) nenhuma prática pedagógica é neutra, pois todas estão apoiadas em certo modo de conceber o processo de aprendizagem e ao objeto dessa aprendizagem. Ainda mais, no contexto escolar que apresenta inúmeros desafios, seja de ordem, educativa, social, economia, dentre outros. A esse respeito, no Gráfico 10, apresentamos a percepção das professoras em relação ao nível dos desafios enfrentados na escola.

Figura 10 - Nível dos desafios enfrentados na escola



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

A maioria das professoras classificaram como “muito desafiador” os enfrentamentos em relação ao trabalho desenvolvido como alfabetizadora na escola que lecionam. A ênfase dada por elas está ligada aos obstáculos que limitam ou engessam o seu trabalho, retardando o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Diante disto, mencionaram algumas situações:

Salas de aulas com muitos estudantes; Falta de recursos didáticos na escola; Famílias ausentes do processo de aprendizagem (PROFESSORA JADE, 2020).

As limitações de recursos didáticos-pedagógicos, as condições individuais de vida de cada criança, a quantidade de alunos por turma, entre outros (PROFESSORA SAFIRA, 2020).

Falta de espaços como: biblioteca, sala de leitura e de vídeo, ambiente alfabetizador para realizar o reforço escolar (PROFESSORA TURQUESA, 2020).

A comunidade onde leciono é uma comunidade carente, onde as crianças possuem em casa, pouco contato com um universo alfabetizador, grande parte das famílias não possuem livros, jornais ou revistas em casa além disso alguns pais/avós não são alfabetizados. Em relação ao ambiente escolar, por vezes há carência de materiais necessários para desenvolvimento de determinada atividade (PROFESSORA TOPÁZIO, 2020).

A leitura de mundo que muitos não possuem devido ao ambiente em vivem. A falta de apoio e acompanhamento dos pais na vida escolar dos filhos, alguns não tem a escolaridade necessária para auxiliar os filhos e a maioria por ter carga horária de trabalho

exacerbada. O desenvolvimento de políticas públicas que visem melhorar todo sistema educacional, para melhorar o interesse e desempenho dos alunos (PROFESSORA RUBI, 2020).

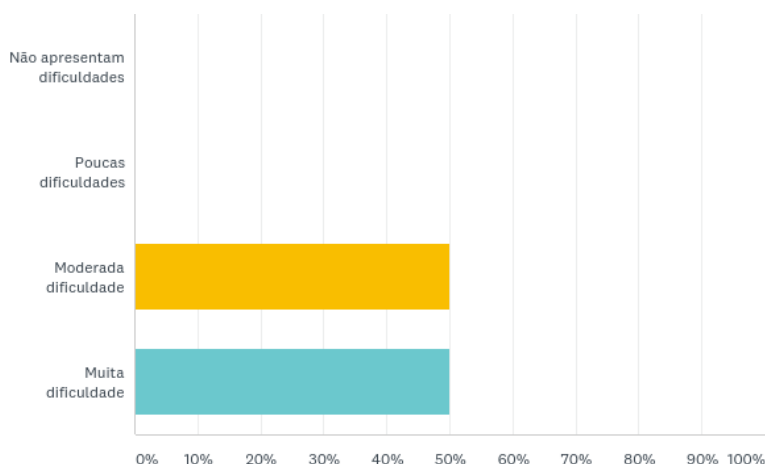
Os maiores desafios em sala de aula são conseguir atender as demandas de todos os estudantes em suas especificidades, sem apoio muito externo que possa contribuir para que os estudantes possam ser atendidos de forma mais individualizada, não há como atender a todos com qualidade quando não temos apoio. De monitores, acompanhamento de equipes e parceria com a sala de recursos quanto aos alunos que necessitam de um acompanhamento diferenciado (PROFESSORA ESMERALDA, 2020).

Entender “o como” o educando resolve ou percebe comando e conteúdo, traçar estratégias individuais. Alcançar a motivação e incentivos adequados dentro do ambiente alfabetizador. Fazer com que a participação do educando seja prazerosa e que se sinta parte do processo das atividades propostas. Não deixar ele ser só receptor (PROFESSORA OPALA, 2020).

Ausência de um trabalho coletivo articulado, e Reagrupamento Interclasse sem continuidade (PROFESSORA DIAMANTE, 2020).

Quanto à articulação das políticas educativas, enfatizam a importância da gestão democrática e compartilhada da escola e do trabalho coletivo. A consideração desses aspectos pode levar à melhoria da qualidade de ensino, pois são concebidos como mecanismos que possibilitam alterar e mediar boas práticas pedagógicas. Quanto às dificuldades dos estudantes no processo de alfabetização, as participantes indicam o grau de dificuldade que percebem em seus estudantes, conforme Gráfico 11.

Figura 11 - Nível do grau de dificuldades dos estudantes



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Quando se refere às possíveis dificuldades de aprendizagem, consequentemente surge a preocupação do professor sobre quais questões, ações e soluções poderão ser tomadas. Identificar os principais obstáculos que atrasam a aprendizagem dos estudantes no período em que estão sendo alfabetizados, é mais uma maneira para traçar metodologias pontuais de ensino.

Os estudantes veem de famílias com pouco recurso (PROFESSORA JADE, 2020).

É um fator que está ligado as individualidades de cada criança, desde o ambiente familiar até o escolar, principalmente quando estão inseridos em escolas do setor público (PROFESSORA SAFIRA, 2020).

Acredito que conforme se conhece o educando e com a aplicabilidade das estratégias os insights aconteçam de forma natural. Também é preciso respeitar a individualidade de forma a atingir o potencial de cada um (PROFESSORA OPALA, 2020).

Crianças que vem da Educação Infantil sem reconhecer e registrar as letras do próprio nome, dominar conceitos e conhecimentos básicos, além da falta de apoio e estímulo das famílias em relação à aprendizagem, como por exemplo, a contação de histórias (PROFESSORA DIAMANTE, 2020).

Percebo que os alunos que apresentam maior dificuldade são os que não possuem acompanhamento diretos dos familiares, que possuem necessidades de acompanhamento individualizado e que avança para as séries seguintes sem ter sido trabalhado conceitos básicos e preparo para alfabetização. São os maiores problemas (PROFESSORA ESMERALDA, 2020).

Os estudantes estão a cada ano saindo das turmas de alfabetização com menos preparo, devido a essas dificuldades já citadas como, estrutura física da escola; materiais pedagógicos de qualidade; falta de acompanhamento familiar; desestrutura familiar, que abala profundamente o emocional do aluno; e até mesmo professores despreparados assumindo vagas de alfabetização, sem formação para lidar com tal (PROFESSORA TURQUESA, 2020).

Para fundamentar a relação da aprendizagem com o ambiente escolar, suscitou-se às professoras que classificassem as estratégias e/ou intervenções na efetivação do ensino, no ambiente onde se dão as aprendizagens. Tais práticas coadunam com Libâneo (201, p.33), quando este diz que é preciso “situar o sistema escolar, as escolas e o trabalho do professor no contexto das transformações em curso da sociedade contemporânea”, com o intuito de verificar a eficácia e os resultados efetivos.

Considerações finais

As mudanças ocorridas ao longo dos anos na alfabetização exigem novas posturas, tanto do professor quanto do estudante. Observa-se que a desvalorização profissional, educacional e social interfere na qualidade do ensino e da aprendizagem. Percebe-se a importância da reflexão e da percepção do professor sobre o ensinar e o aprender, ao longo do processo de alfabetização.

A partir das análises das práticas pedagógicas adotadas por alguns professores, nota-se que, ora consideram a subjetividade, o ritmo de aprendizagem e a individualidade do estudante, outrora não. Entende-se que o processo de aprendizagem do estudante está interligado aos procedimentos, métodos, teorias de ensino e às práticas pedagógicas dos professores. E mediante os desafios para alfabetizar, os professores buscam na formação continuada diferentes métodos, metodologias, práticas de ensino, em suma, um fazer pedagógico que alcance todos os estudantes.

Percebe-se que tanto os estudantes quanto os professores enfrentam desafios dentro e fora da escola e que o trabalho do professor alfabetizador é diário, se realiza na prática, com o objeto de estudo e com os estudantes, em um processo de construção, desconstrução e reconstrução. E, que o foco e o objetivo do processo de ensino precisam estar centrados no estudante e em suas potencialidades, para que a aprendizagem aconteça.

Essa investigação não se esgotou, mas até aqui, compreende-se que as práticas pedagógicas e a percepção dos professores alfabetizadores, influenciam no processo de ensino e aprendizagem sim! E, refletimos, considerando que “pesquise para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (FREIRE, 1996, p.26).

Referências

ANDRÉ, Marli. (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas SP: Papyrus, 2016.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de 9 (nove) anos**, Brasília, 2010.

BRASIL. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a criança no ciclo de alfabetização**. Brasília: MEC, 2015.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

- FREIRE, Paulo. **Sobre educação**: Diálogos/Paulo Freire e Sérgio. Guimarães. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GATTI, B. Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (coord.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília/DF: UNESCO, 2009.
- JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de Filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia (org.). **Pistas do Método da Cartografia**: A experiência da pesquisa e o plano comum. Vol. 2. Porto Alegre: Sulina, 2014, p. 92-127.
- LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda. **Temas de pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.
- PERIN, Martha Sozo. **O pensar que redimensiona a educação**: professores e alunos no diálogo do conhecimento. Porto Alegre: Alcance, 2002. 120p.
- PIAGET, Jean. **Epistemologia genética**. Tradução de Álvaro Cabral. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6 ed. Contexto, São Paulo, 2015.
- SOARES. Gardênia Lídia Chaves. **Práticas pedagógicas e percepção dos professores alfabetizadores sobre o processo de alfabetização**. 2020. 152 f. Dissertação. Universidade Católica de Brasília, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação.
- TEDESCO, Silvia Helena; SADE, Christian; CALIMAN, Luciana Vieira. A entrevista na pesquisa cartográfica: a experiência do dizer. **Fractal**: Revista de Psicologia, v. 25, n. 2, p. 299-322, 29 ago. 2013.
-

Janela 3



A CONFIGURAÇÃO DE SERVIÇOS EDUCATIVOS EM MUSEUS NO DISTRITO FEDERAL: PRIMEIROS MOVIMENTOS DE UMA CARTOGRAFIA DE DADOS FRAGMENTADOS

Lília Rolim Abadia
Carlos Ângelo de Meneses Sousa

Introdução

O título do presente capítulo enceta uma discussão de cariz filosófico e metodológico. Ora, não são todos os dados – ou o que se convencionou chamar de dados nas ciências humanas – fragmentados? Não é a realidade suficientemente complexa para apenas permitir ao pesquisador frações e miríades de caminhos possíveis? E, além disso, pode a abordagem cartográfica falar em “dados”, sendo este um construto da ciência positivista? Sem aprofundarmos na particularidade dessas questões, que já foram abordadas com mais descortino por diversos pesquisadores (DEVECHI; TREVISAN, 2010; GÜNTER, 2006; LATOUR, 1994; PRADO FILHO; TETI, 2013), ressaltamos, ao longo do texto, algumas das dificuldades de pesquisas no campo museal, e as oportunidades de reflexão que a perspectiva cartográfica nos proporciona sobre as ontologias que o próprio campo constitui.

O campo da museologia consiste em uma disciplina científica dedicada ao estudo do “desenvolvimento dos museus e da profissão museológica” (DECAROLIS, 2010, p. 14). Dedicase, portanto, ao estudo e construção teórico-prático do campo museal¹, ou seja, campo relativo aos museus (MAIRESSE; DESVALLÉES, 2010). Tanto o trabalho teórico quanto a *práxis* do campo museal, no qual se encontra a educação museal, são intrinsecamente multi e interdisciplinares, uma vez que os museus

1 - Existem diversos outros termos associados às ações educativas e culturais que acontecem nos museus, (vide COSTA et al., 2018; ALMEIDA et al., no prelo, SEIBEL-MACHADO, 2009), contudo utilizaremos o termo educação museal em conformidade com a Política Nacional de Educação Museal (IBRAM, 2018). Segundo Costa et al. (2018, p. 73), recentemente, no contexto brasileiro, “o termo ‘Educação Museal’ passa a ser utilizado como uma reivindicação tanto de uma modalidade educacional – que contempla um conjunto integrado de planejamento, sistematização, realização, registro e avaliação dos programas, projetos e ações educativas museais – quanto de um campo científico. O termo vem sendo usado por vários autores para se referir ao conjunto de práticas e reflexões concernentes ao ato educativo e suas interfaces com o campo dos museus (COSTA et al., 2018, p. 73).

englobam uma grande diversidade de disciplinas associadas às suas tipologia e acervos, bem com distintas formas de organização, diretrizes, tipos de gestão e materialidades.

No Brasil, desde a década de 80 do século XX, em um período de florescimento de um pensamento democrático, podemos perceber as articulações de diversos atores² que culminaram na expansão do setor museal, tanto no que se refere à normatização³ quanto à pesquisa (CASTRO, 2019; SOARES; GRUZMAN, 2019). Contudo, apesar dos crescentes esforços, dentre os quais destacamos o Cadastro Nacional de Museus (MIRANDA, 2009; IBRAM, 2021) e a publicação “Museus em Número” (IBRAM, 2011), não há, como ocorre no campo da educação que se convencionou chamar de formal (TRILLA, 2008), um censo museal para conhecermos as formas de organização das instituições museais e suas práticas educativas. Nesse sentido, adjetivamos os dados de ‘fragmentados’, uma vez que exigem o enfrentamento de distintas ontologias e problemas de pesquisa, tais quais a abrangência da definição de museus, a disparidade de terminologias para as funções relativas à educação em museus e a baixa responsividade das instituições em pesquisas sobre o setor.

Procurando contribuir com o mapeamento de informações sobre museus e a estruturação da sua função educativa, focamo-nos, neste texto, no mapeamento das dificuldades – ontológicas e epistemológicas – do percurso para a identificação das instituições museais do Distrito Federal (DF) e dos seus serviços educativos. Nossa incursão cartográfica é feita a partir de uma leitura crítica de dados produzidos pelos órgãos responsáveis pelo setor museal e de questionários elaborados por nós. Ambas as fontes de informação serão examinadas à luz de princípios da Teoria Ator-Rede, possibilitando um olhar mais simétrico entre os elementos que constituem a institucionalização dos serviços educativos em museus. Essa concepção teórica nos conduz a seguir os rastros que diferentes atores traçam ao estabelecer as formas de articulação para a execução de uma ação.

O referido rastreamento das formas de articulação dos serviços educativos em museus no DF será feito em três seções, denominadas de ‘movimentos’. No primeiro movimento, apresentamos os procedimentos e as bases teórico-filosóficas que fundamentam a nossa metodologia cartográfica. Discutimos como podemos acionar conceitos e princípios

2 - Neste capítulo, utilizaremos, intercambiavelmente, os termos ‘atores’ e ‘actantes’ presentes na teoria que o fundamenta: a Teoria Ator-Rede. O termo actante enfatiza o caráter da ação que não se compreende como exclusiva dos seres humanos, podendo tratar-se da agência de uma instituição, vírus, documento, tecnologia, entre outros (vide LATOUR 1992).

3 - Evidentemente, nesse processo houve avanços e retrocessos. Para um estudo bibliográfico das políticas relativas ao campo museal, ver Castro e Soares (2018).

da Teoria Ator-Rede (TAR), sobretudo a partir da perspectiva latouriana (LATOURETTE 1992, 1994, 2012), para construir uma metodologia de pesquisa cartográfica na área de educação museal. Em seguida, no segundo movimento, situamos as perguntas que norteiam a nossa cartografia, discorrendo sobre a formação da função educativa em museus e a acepção de ‘serviço educativo’ utilizada neste capítulo. A terceira e última seção, consiste em um movimento de descrição e exploração de dados sobre os museus coletados da Plataforma Museusbr, bem como de dados gerados por nós em questionários enviados aos museus do DF, entre novembro de 2019 e fevereiro de 2021. O nosso estudo desses dados, mais do que nos propiciar uma resposta, leva-nos a elaborar perguntas para serem perscrutadas em movimentos de pesquisa futuros. Desta forma, a análise dos dados da plataforma e dos questionários elaborados por nós, representa um movimento inicial de cartografia, propondo questionamentos sobre o campo museal e seus atores, bem como sobre os processos de pesquisa.

Movimento 1: estabelecendo a cartografia como metodologia de pesquisa

Valemo-nos das palavras de Prado Filho e Teti para iniciarmos a explicação do nosso percurso de pesquisa:

[...] existem tantas cartografias possíveis quanto campos a serem cartografados, o que coloca a necessidade de uma proposição metodológica estratégica em relação a cada situação ou contexto a ser analisado, indicando que dessa perspectiva método e objeto são figuras singulares e correlativas, produzidas no mesmo movimento, e que não se trata aqui de metodologia como conjunto de regras e procedimentos preestabelecidos, mas como estratégia flexível de análise crítica (PRADO FILHO; TETI, 2013, p.46).

Essas palavras assinalam características usualmente atribuídas a pesquisas qualitativas, designadamente: a sua singularidade em face da sua ligação ao contexto, a flexibilidade, a criação metodológica (vide CRESWELL, 2010, 2014; MARTINS, 2004; NISBET; 2000). Esses são os pilares deste capítulo, que não pretende alimentar argumentos sobre a falsa dicotomia entre os aspectos qualitativos e quantitativos de uma pesquisa científica (DEVECHI; TREVISAN, 2010; GÜNTHER, 2006), uma vez que ambas abordagens de pesquisa são necessárias para a explicação da complexa articulação da ‘realidade’, bem como para a sua própria produção (CINTRA et al., 2017; CESAR; SILVA; 2013; FERIGATO; CARVALHO, 2011). Não nos escudando em manobras de reprodução técnica e procedimentos rígidos,

colocamo-nos sob a instigação de princípios da teoria que fundamenta esta concepção do fazer-científico: a Teoria Ator-Rede (TAR) (LATOURE, 1992, 1994, 2012; COUTINHO; VIANA, 2019; MARQUEZINI et al., 2021), propondo-nos a iniciar o nosso percurso cartográfico a partir do que nos dizem os dados sobre a configuração do setor educativo em espaços museológicos do DF. Trata-se, portanto, de uma parte inicial da cartografia que deve ser complementada, futuramente, com métodos etnográficos que possibilitem uma maior proximidade entre o pesquisador e a ‘realidade’ estudada.

Visando elucidar a fundamentação que a TAR propicia à nossa cartografia, elencamos algumas noções da teoria que embasam tanto as perguntas que orientam este capítulo, quanto a análise das informações tratadas no decorrer do nosso texto. O primeiro deles é o conceito de rede sociotécnica, em lugar de uma concepção rígida de ‘estrutura social’. A TAR propõe que repensem o papel da materialidade e o binômio cultura e sociedade nos efeitos do que se convencionou chamar ‘formação social’ (LATOURE 1992, 1994, 2012; COUTINHO; VIANA, 2019; MARQUEZINI et al., 2021). Nesse âmbito, o conceito de rede sociotécnica enfatiza as negociações na dinâmica rede de articulação de atores, organizações, materialidades, entidades e seres vivos, admitindo que atores não humanos também fazem parte dessa negociação (LATOURE, 1992). Em termos de articulações teóricas, consideramos que a ideia de rede sociotécnica se aproxima da ideia de ‘dispositivo’ de Foucault (1980). Contudo, apesar da aproximação dos elementos de análise no conceito de dispositivo e rede sociotécnica, a perspectiva da TAR atribui e ressalta as agências dos atores não humanos.

Atribuir agência aos atores não humanos implica a utilização do segundo e do terceiro conceitos orientadores desta cartografia: delegação e simetria. A delegação consiste na distribuição das agências entre vários atores, o que exige dos pesquisadores uma análise antiessencialista, para que

[...] não recaímos sobre alguém ou sobre alguma coisa, não recaímos sobre uma essência, mas sim sobre um processo, sobre um movimento, uma passagem, literalmente, um passe, no sentido que esta palavra tem nos jogos de bola. Partimos de uma existência contínua e arriscada - contínua porque é arriscada - e não de uma essência; partimos da colocação em presença e não da permanência. Partimos do *vinculum* em si, da passagem e da relação, aceitando como ponto de partida apenas aqueles seres saídos desta relação ao mesmo tempo coletiva, real e discursiva. (LATOURE, 1994, p.127).

Já a simetria envolve a difícil tarefa de deslocar a nossa arrogância antropocêntrica e, assim, refletir tão seriamente sobre os atores não humanos quanto humanos. Em outras palavras, examinar minuciosamente

“o que outros seres humanos ou outros não humanos teriam que fazer se esse personagem não estivesse presente” (LATOURE, 1992, p. 155).

Assim como o rizoma de Deleuze e Guattari (1995), a rede sociotécnica e os princípios da TAR (LATOURE, 1992, 2012) pressupõem movimento, ou ainda, a certeza de não se pretender representar a realidade, e sim descrever linhas de forças que atuam na criação de uma determinada realidade, que por sua vez, é sempre construída pelo olhar do pesquisador. Discutiremos, ao longo do texto, que embora a educação museal seja uma ‘realidade’ em diversas instituições, ela está em um campo em construção, que se constituiu em uma rede supranacional, nacional, regional e institucional. Isto quer dizer que há práticas e conceitos adotados em esferas supranacionais, como as diretrizes dadas pelo Conselho Internacional de Museus (ICOM), do campo científico que vem se robustecendo desde meados do século XX (DESVALLÉES; MAIRESSE, 2010), da legislação nacional e os órgãos nacionais, estaduais, distritais e municipais responsáveis pela administração e melhoria do setor museal, e das próprias instituições que implementam suas práticas com a tecnologia disponível, no seu sentido lato⁴.

No presente exercício cartográfico, seguiremos os princípios da TAR, baseando-nos no descentramento do antropocentrismo que relegam aos documentos e materialidades geradoras e produtos da educação museal, como atores secundários. Consideramos que um serviço educativo não existe sem a atuação desses outros atores. Da mesma forma, entendemos que a institucionalização dos serviços educativos se assemelha a uma construção de rede sociotécnica, ou seja, na construção de laços entre diversos sujeitos humanos e materialidades a fim da execução de ações específicas. Isso não significa, contudo, que a ausência de atores não humanos resulte na ausência de ações educativas, mas, certamente, resulta no uso de outras tecnologias – ou seja, solução de problemas – para a execução de uma ação caso esse ator, ou ‘recurso’, estivesse disponível.

O mesmo pode ser dito sobre os recursos financeiros que possibilitam a reunião desses diversos atores. A ausência de recursos financeiros não impossibilita a execução de ações educativas, gera, contudo, consequências na periodicidade dessas ações e na necessidade de outras articulações de atores, designadamente na contratação de estagiários e de empresas terceirizadas, parcerias interinstitucionais, entre outros. Essas formas de reconfiguração dos serviços educativos em museus precisam ser refletidas em termos das consequências para os atores envolvidos, incluindo os públicos atendidos.

4 - Johnson e Wetmore (2008) fundamentam a ideia de tecnologia no sentido amplo, isto é, tanto analógica como digital, uma forma de solucionar problemas que necessita de e resulta diversos actantes.

Esse movimento necessita de uma grande articulação cartográfica, da qual esta pesquisa representa apenas os movimentos iniciais.

Movimento 2: delineando a compreensão de serviços educativos de museus

Em uma perspectiva da TAR, o estudo dos museus não pode se resumir à experiência humana como o seu objeto de investigação, consoante a uma perspectiva fenomenológica (*vide* SOARES, 2012). Ou antes, deve reconfigurar o que compreende por ‘experiência humana’, incluindo a análise simétrica da ação do que geralmente é percebido como ‘recursos’ e ‘instrumentos’.

Antes de discutirmos essas questões, precisamos elucidar o que compreendemos por museus. Essa discussão já seria extensiva o suficiente para emprendermos uma cartografia, pois são muitas as compreensões sobre o que é ou pode ser um museu⁵ (*vide* LATHAM; SIMMONS, 2014). Neste capítulo, em articulação com a nossa proposição teórica, baseamos a nossa definição de museus na obra de Tony Bennett (2005; 2018), que os concebe em interrelação com um conjunto heterogêneo de associações de instituições, disciplinas científicas, formações discursivas, tecnologias expositivas, legislação, entidades nacionais e supranacionais, redes de prática e de formação, acervos, edifícios, entre outras.

Um dos rastros deixados por essa associação de atores humanos e não humanos, consiste na definição do Conselho Internacional de Museus (ICOM), vigente desde 2007, que se repercute na legislação brasileira, e na de vários países. Esta definição destaca o papel do museu em coletar, catalogar, pesquisar, preservar e comunicar o patrimônio cultural, seja pela vertente da educação ou do entretenimento, este último implícito na ideia de “deleite” (ICOM, 2017).

No Brasil, a Lei Federal n.º 11.904/2009 define os museus como:

instituições sem fins lucrativos que conservam, investigam, comunicam, interpretam e expõem, para fins de preservação, estudo, pesquisa, educação, contemplação e turismo, conjuntos e coleções de valor histórico, artístico, científico, técnico ou de qualquer outra natureza cultural, abertas ao público, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento. (BRASIL, 2009).

5 - A discussão sobre o conceito de museus é tão vasta, no campo museal, que tem sido promovida pelo Conselho Internacional de Museus (ICOM) de forma sistemática desde a reunião de Quioto em 2019 (BROWN; MAIRESSE, 2018; SOARES, 2020).

Essa legislação complementa a ideia de museus com a noção de “processos museais” (BRASIL, 2009.), o que permite um envolvimento da comunidade, ou seja, atores que não se enquadrariam nos círculos de ‘especialistas’. Ademais, abre caminho para a inclusão de outras formas de criação de patrimônio e musealização que não incluem actantes como, por exemplo, edifícios específicos para a atividade museal, objetos e acervos museológicas, entre outros.

Musealizar significa atribuir um valor de patrimônio, por processos de seleção e atribuição de sentidos, a objetos e práticas culturais (vide DESVALLÉES, MAIRESSE, 2010). A essa atribuição se somam, geralmente, processos jurídico-administrativos que legitimam os significados, com ou sem a participação de estratos da sociedade civil, a partir de uma rede de instituições autorizadas para esse fim (ABREU, 2015). Esses processos produzem testemunhos materiais e imateriais sobre o passado e o presente. Nesse âmbito, há diversas denominações para instituições que se propõem a produzir memória e musealizar o passado, designadamente centros de memória, memoriais, museus e mesmo espaços culturais ou casas de cultura. Essas definições encetam nuances de significado (BARCELLOS, 1999; DECARLI; CHRISTOPHE, 2012), nem sempre apropriados pela *práxis* de forma precisa, uma vez que essas instituições estão em constante transformação. Contudo, todas elas se dedicam a processos de musealização e criação de memórias.

Uma vez que os arranjos possíveis para os agrupamentos que efetuam ações e processos museais são diversas, conseqüentemente, a configuração dos serviços educativos também o são. Na literatura acadêmica, os serviços educativos são, geralmente, compreendidos como formas institucionalizadas de se pensar e executar ações educativas em museus (SEIBEL-MACHADO, 2009). É certo que as práticas educativas em museus podem ocorrer de diversas formas, até mesmo, sem o intermédio de educadores, nas visitas espontâneas a partir da interação do visitante com a exposição por meio de uma curadoria pedagógica (vide HOOPER-GREENHILL 2000, LINDAUER, 2007). Contudo, neste rastreamento, interessa-nos compreender como se associam e se mobilizam os actantes para a configuração de ações educativas planejadas, ainda que os serviços educativos não façam parte dos organogramas das instituições. Nesse sentido, a acepção de “serviço educativo”, neste capítulo, adquirirá um sentido mais flexível, englobando todas as possibilidades de formas de organização encontradas na pesquisa.

Segundo Seibel-Machado (2009, p. 14), os serviços educativos em museus tornaram-se dispositivos de apoio aos processos de educação

escolar que se constituíam, no século XIX e XX, nos países ditos ocidentais, suportada pela “pedagogia do progresso”. A autora destaca que,

incluindo as classes trabalhadoras - representaram importantes mecanismos da “pedagogia do progresso” para produzir e alimentar a esperança de dias melhores por meio do progresso. Neste contexto, a escola e o museu desempenharam importante papel na produção de consenso em torno dessa esperança. E é este cenário que marca a concepção e a estruturação dos primeiros setores educativos de museus e as ações educativas que desenvolveram. (SEIBEL-MACHADO, 2009, p.14).

No Brasil, em 1927, foi criado no Museu Nacional, no Rio de Janeiro, uma divisão educativa dedicada à assistência ao ensino formal – uma vez que o museu era visto como um recurso do aparato de ensino formal (CAZELLI; VALENTE, 2019). Alice Bemvenuti (2004) sugere que, na década de 1930, começa a ser delineado, no país, um campo dedicado ao estudo do papel do museu e das suas atividades educativas, do qual é um marco a publicação “Organização de Museus Escola”, de Leonita Silva Busch. Na década seguinte, são publicadas outras obras relevantes para a educação em museus e há o estabelecimento de uma instituição internacional voltada para o desenvolvimento e profissionalização do campo museal, o ICOM (BEMVENUTI, 2004; SEIBEL-MACHADO, 2009; IBRAM, 2018). Na década de 50 do século XX, o ICOM promove eventos específicos sobre a educação em museus, consolidando um processo de partilha de saberes (IBRAM, 2018).

Daquela período aos dias de hoje, muitos outros atores fazem parte da prática pedagógica em museus. Destacamos, o estabelecimento por um processo de construção participativa que resultou na Política Nacional de Educação Museal (PNEM) (IBRAM, 2018). A PNEM oferece diretrizes e princípios à educação em museus, tendo como objetivos “direcionar a realização das práticas educacionais em instituições museológicas, subsidiando a atuação dos educadores (IBRAM, 2018, p. 43). Um dos princípios da PNEM consiste na importância que deve adquirir a “função educativa” nas instituições museais, em suas palavras: “em pé de igualdade com as já consagradas funções de preservação, comunicação e pesquisa” (IBRAM, 2018, p. 43-44). Para isso, a PNEM recomenda a existência de serviços educativos nas instituições museais, ao mesmo tempo reconhecendo que não corresponde à realidade de muitos museus no Brasil (IBRAM, 2018).

Embora tenhamos destacado alguns elementos articuladores da área de educação em museus, não há um estudo de fôlego sobre as configurações dos serviços e ações educativas em museus no país, nem no

Distrito Federal (DF). Conjectura-se, com base na experiência empírica dos educadores museais⁶, que a institucionalização dos serviços educativos não é representativa da realidade do DF, o que significa, por exemplo, que alguns actantes relativos à documentação dessas ações não fazem parte dos seus processos de práticas profissionais.

As reuniões da Rede de Educadores em Museus e Instituições Culturais do Distrito Federal (REMIC-DF), uma rede informal de partilha e apoio dos educadores museais de Brasília e entorno⁷, apontam para a rotatividade de educadores museais em espaços culturais de Brasília, para a contratação de profissionais autônomos (microempreendedor individual) e/ou a terceirização do serviço educativo a empresas ou Organizações da Sociedade Civil. Contudo, não há dados sistematizados sobre as formas de organização dos museus de Brasília e, como mostraremos a seguir, a taxa de responsividade dos museus da região tem sido baixa. Dessa forma, o estudo da configuração dos serviços educativos em museus deve considerar como essas instituições mobilizam diferentes actantes na constituição de suas atividades educativas, inclusivamente os que não fazem parte do quadro institucional, como empresas terceirizadas e colaborações com outras instituições, em um período caracterizado pela crescente precarização das relações de trabalho em âmbito global (ANTUNES, 2018).

Movimento 3: rastreando os espaços museológicos do Distrito Federal

Neste terceiro movimento da nossa cartografia, procuraremos sistematizar os dados coletados e gerados com a pesquisa, descrevendo-os e examinando-os à luz dos pressupostos teóricos da TAR. Advertimos que este movimento se trata da primeira etapa da nossa proposta cartográfica. Procuramos, como anunciado na Introdução deste capítulo, refletir sobre o que os dados coletados e gerados com a pesquisa nos dizem sobre as ontologias e epistemologias do campo, e não os utilizar para espelhar uma suposta realidade. Dessa forma, ensejamos uma reflexão metodológica, esperando que a sistematização dos dados fragmentados nos propicie alguns

6 - Essas conjecturas foram fruto da participação de uma das autoras deste capítulo em algumas reuniões da Rede de Educadores em Museus e Instituições Culturais do Distrito Federal. Nesse sentido, não constituem parte da sistematização dos dados apresentados, mas um motor de reflexões sobre o campo. Salientamos que a profissão de educador museal ainda não possui um reconhecimento legal e que pode assumir diversas denominações. A título de exemplo, citamos: monitor, animador cultural, mediador, arte-educador, guia (vide Almeida et al., no prelo; NORBERTO ROCHA et al., 2021).

7 - A REMIC se define como “rede social de educadores e demais profissionais que atuam junto a projetos de cunho educativo e/ou patrimonial em museus e instituições culturais de Brasília e do entorno” (REMIC, 2021). Foi criada em 2008, encerrou suas atividades em 2013 e as retomou, com outro conselho gestor, em 2019.

caminhos para entender as diferentes possibilidades de configuração dos museus e de seus serviços educativos. Para tal, realizamos dois principais esforços de pesquisa: a análise de (i) dados coletados do sistema nacional de identificação de museus e da Plataforma Museusbr e, (ii) de questionários produzidos para preencher as lacunas encontradas na primeira etapa deste movimento.

Dados coletados: Mapas Culturais da Plataforma MuseusBr

A nossa primeira incursão na plataforma Museusbr foi realizada no segundo semestre de 2019. Contudo, a sistematização dos dados, que levou à necessidade de novas incursões, foi concluída no primeiro semestre de 2021. Segundo o site do Instituto Brasileiro de Museus

A fonte mais utilizada para conhecer os museus brasileiros é a plataforma Museusbr. Criado pela Portaria nº 6, de 9 de janeiro de 2017, Museusbr é o sistema nacional de identificação de museus e plataforma para mapeamento colaborativo, gestão e compartilhamento de informações sobre os museus brasileiros (IBRAM, 2021).

A Plataforma Museusbr congrega dados do Cadastro Nacional de Museus⁸, e do extinto Sistema Nacional de Informação e Indicadores Culturais (SIINC), que visava, dentre outras coisas, “Integrar dados do Sistema Brasileiro de Museus e outros relativos à cultura” (SNIIC, 2021). Em outras palavras, o SIINC procurava coligir informações sobre os museus por meio da contribuição direta da sociedade civil, no modelo *open data* (IBRAM, 2021). Isso significa que os dados apresentados atualmente na Plataforma Museusbr não foram sistematizados como uma compreensão holística das fontes e dos problemas ontológicos que apresentam, são antes dados autodeclarados, reunidos por “agentes cadastrados” (IBRAM, 2021). Se isto proporciona maior mobilização da sociedade civil, participação e responsividade, ao mesmo tempo, gera algumas incongruências que precisam ser consideradas na análise das informações veiculadas pela plataforma.

Algumas das dificuldades em face dos dados disponíveis referem-se à sua desatualização, que, por sua vez, se deve à volubilidade dessas

8 - O Cadastro Nacional de Museus é um instrumento dinâmico e participativo, lançado em 2006 pelo Sistema Brasileiro de Museus (BRASIL, 2004) para “sanar a escassez de dados quantitativos e qualitativos sobre os museus brasileiros” (MIRANDA; 2009, p. 98). Segundo a informação que consta no site do IBRAM “Desde 2015, com o intuito de promover maior transparência na gestão pública, garantir a contribuição da sociedade e acurar a qualidade dos dados, o Cadastro adotou a plataforma Museusbr.” (IBRAM, 2021).

instituições⁹, a problemas relativos à duplicação de dados¹⁰, à própria falta de uniformidade nas denominações dos museus, à carência de precisão no preenchimento de dados¹¹ e à ausência de informação sobre as equipes educativas, bem como às suas formas de articulação. Ainda que na plataforma haja campos específicos sobre a documentação, equipe, entre outros, existem poucas respostas sobre eles.

Apesar dos referidos problemas, o sistema nacional de identificação de museus parece ser um importante ator no campo da museologia, pois preenche algumas das lacunas apontadas por outros pesquisadores da área (SANTOS, 2004). Ele se configura em um ator-mediador que, dentro das possibilidades que o seu *design* oferece, reúne as diferentes concepções de museus procurando mapeá-los. Essa questão possui uma base de ordem ontológica, pois este ator – a plataforma – foi desenhado com uma predeterminada noção de museu, uma noção que atendia aos debates e recomendações das redes supranacionais do campo museal¹², do campo patrimonial e das articulações da política cultural brasileira (vide MIRANDA, 2009). Contudo, uma vez que todos esses campos são bastante heterogêneos, a análise dos dados da plataforma – ainda que somente para a realidade do DF – confirma que as percepções sobre os conceitos e processos dos museus não são partilhadas por todos os agentes cadastrados. Por exemplo, os museus do DF classificados na plataforma como “Tradicional/Clássico”¹³ variam de museus virtuais, museus itinerantes, casas-museus, memoriais, espaços culturais, entre outros. Evidentemente, uma rígida definição de museu traria dificuldade à classificação de algumas instituições, uma vez que não haveria como antecipar a diversidade de situações das instituições museais. Todavia, mais perspicuidade nessas categorias possibilitaria uma maior proximidade dos ‘fragmentos’ de dados que dispomos sobre esses museus.

Nessa complexa rede, a própria Plataforma Museusbr atua como ator-mediador das diversas concepções e práticas museais. Ela, em articulação com outras ações do IBRAM, propõe mecanismos de profissionalização das

9 - Por exemplo, o Museu Artístico e Histórico de Brazlândia, o Museu de Arte de Brasília e o Museu Nacional do Automóvel, o Museu Ambiental da Polícia Militar do Distrito Federal e a Casa Viva da Memória da Ceilândia estavam encerrados ao público ou não haviam realizado atividades no segundo semestre de 2019.

10 - Reunimos a Seção de Memória Institucional do Supremo Tribunal Federal com o Museu do mesmo órgão, constando na nossa lista como apenas uma instituição

11 - Dois museus que eram apresentados como “Tradicionais / Clássicos” tratavam-se, na verdade, de museus virtuais, nomeadamente o Memorial Sebrae - Brasília e o Memorial do Tribunal Superior do Trabalho.

12 - Ver como Átila Tolentino (2009) descreve o processo de pesquisa para a implementação do Sistema Brasileiro de Museus, que utilizou exemplos de outras redes e sistemas de museus de outros países para embasar a elaboração de uma política museal brasileira.

13 - As categorias disponíveis na plataforma são: “Artes, arquitetura e linguística”, “Antropologia e arqueologia”, “Ciências exatas, da terra, biológicas e da saúde”, “História”, “Educação, esporte e lazer”, “Meios de comunicação e transporte”, “Produção de bens e serviços” e “Defesa e segurança pública”.

práticas museais, como por exemplo, o Registro de Museus. O Registro de Museus está previsto na legislação museal (BRASIL, 2009; BRASIL, 2013; BRASIL, 2016), tratando-se de um meio de, simultaneamente, formalizar as instituições museais e coletar dados sobre elas (IBRAM, 2021). No DF, dos 63 museus classificados como sendo de tipo “Tradicional/Clássico”, selecionando-se todas as temáticas¹⁴ apresentadas na plataforma, apenas 13 possuíam Registro de Museu. Isso significa que as informações sobre 50 espaços museais não foram validadas com a documentação requerida pelo IBRAM. Por meio de uma lente latouriana, poderíamos conjecturar que para a legislação se efetivar como um “programa de ação” (LATOURET, 1992, p.152, 158, 168, 171, 172, 174), em outras palavras, um conhecimento tácito e partilhado, ela necessita de outros atores que sejam capazes de criar elos entre os espaços museais, e demais actantes da rede sociotécnica, bem como para a sua própria consecução. Essa suposição advém de uma pista trazida com os questionários que discutiremos na próxima seção deste capítulo, na qual se aponta a percepção da pouca agência do IBRAM em relação à elaboração de um documento de base para o programa educativo de uma instituição sem vínculo administrativo direto com a agência governamental.

Nestes movimentos iniciais da nossa cartografia, não pretendemos perscrutar a classificação temática, nem aprofundar a história de cada museu, embora consideremos que esse trabalho necessita ser incorporado em uma etapa futura da pesquisa, completando a proposta cartográfica iniciada neste capítulo. Focaremos a análise na composição de um recorte do campo museal no DF. Nessa medida, mostrou-se importante o rastreamento da informação sobre a “natureza administrativa dos museus” (IBRAM/MinC, 2011, p. 62), isto é, suas esferas pública, privada, ou mista, bem como a sua posição no âmbito das esferas da federação, no caso do Distrito Federal, apenas distrital e federal. Tendo em vista a lacuna ou falta de coerência das informações sobre alguns dos 63 museus registrados como “Tradicional/Clássico”, fizemos uma triagem inicial dos dados da Plataforma Museusbr em que foram excluídas 19 instituições museais, restando 44.

Em relação à administração dessas 44 instituições, os dados da plataforma reforçam a percepção já instituída no campo museal (SANTOS, 2004; IBRAM/MinC, 2011) sobre o predomínio de espaços museológicos

14 - Escolhemos apenas esta categoria para iniciar a cartografia, planejando uma futura incorporação de ecomuseus e museus de territórios, bem como outros tipos de processos museais.

públicos. Do total de instituições analisadas, 23 dizem ser públicas¹⁵ e 7 privadas¹⁶ (vide Quadro 1). Evidentemente, o ator Estado não age de forma unidirecional, nem como uma única entidade, uma vez que possui diferentes entes federativos com autonomia para atuar com diferentes vinculações¹⁷ e diretrizes (vide BARBOSA, 2010), bem como distintos órgãos e agências governamentais.

Quadro 1 - Esferas administrativas dos espaços museais: Elaborado pelos autores a partir dos dados da Plataforma Museusbr, 2021

Tutela	N.	Tipos de Esfera	N.2	Museus
Pública	37	Federal	23	Caixa Cultural Brasília Casa da Cultura da América Latina - CAL Centro Cultural Banco do Brasil - CCBB Brasília Centro de Memória do Ministério Público Militar - CMMPM Memorial do Ministério Público Federal Memorial Mauro Leite Soares - TRF 1 Memorial Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios - Espaço Desembargadora Lila Pimenta Duarte Museu Brasileiro de Contabilidade - Conselho Federal de Contabilidade Museu Correio Museu Criminal da Polícia Federal Museu da Câmara dos Deputados Museu da Fundação Nacional de Saúde Museu da Imprensa Museu da Inteligência (Agência Brasileira de Inteligência) Museu da Justiça Militar da União - Superior Tribunal Militar Museu de Anatomia Humana da Faculdade de Medicina da Universidade de Brasília Museu de Geociências da Universidade de Brasília Museu de Valores do Banco Central do Brasil Museu do Superior Tribunal de Justiça Museu do Supremo Tribunal Federal Museu do Tribunal de Contas da União Ministro Guido Mondin e Espaço Cultural Marcantonio Vilaçal Museu do Voto - Tribunal Superior Eleitoral Museu Histórico do Senado Federa;

15 - É preciso destacar que na plataforma não aparecem nos dados as instituições mistas, tal como o Centro Cultural Banco do Brasil, que é classificado como instituição pública de âmbito Federal. Contudo, o CCBB está ligado a uma Sociedade de Economia Mista: o Banco do Brasil. Esse é um dado que precisa ser examinado para uma melhor compreensão da agência do Estado nas diversas redes que se consubstanciam em formas jurídico-administrativas diversas.

16 - Dos sete museus que constam como sendo de esfera privada na plataforma, apenas dois responderam aos questionários. São eles: O Museu Casa Memória dos Ex-Combatentes da Segunda Guerra Mundial, que realiza suas atividades baseado sobretudo em trabalho voluntário, e o Museu de Embriologia e Anatomia Bernard Duhamel do Centro Universitário do Planalto Central Aparecido dos Santos (UNICEPLAC), museu universitário vinculado a uma instituição de ensino superior privada.

17 - Essas articulações podem ser observadas não através da análise dos dados da plataforma, mas sim nos acordos estabelecidos entre diferentes órgãos desses entes federativos para a realização de ações educativas e até mesmo na gestão de espaços museais (vide FREITAS; COSTA, 2020; GDF, 2014).

		Distrital	14	Espaço Lúcio Costa Memorial dos Povos Indígenas – MPI Museu da Limpeza Urbana Museu de Armas da Polícia Civil do Distrito Federal Museu de Drogas Museu de Taxidermia Museu de Zoologia da Fundação Pólo Ecológico de Brasília Museu do Catetinho Museu Histórico da Polícia Militar do Distrito Federal Museu Histórico de Brasília - Museu da Cidade Museu Histórico e Artístico de Planaltina Museu Nacional - Conjunto Cultural da República Museu Vivo da Memória Candanga Panteão da Pátria Tancredo Neves
Privada	7	Associações	3	Museu Casa Memória dos Ex-Combatentes da Segunda Guerra Mundial Museu de Medicina da AMBr Museu do Templo da Boa Vontade
		Empresas	1	Museu de Embriologia e Anatomia Bernard Duhamel da Universidade do Planalto Central (UNICEPLAC)
		Outras	1	Museu Histórico da OAB
		Resposta em branco	2	Memorial JK Museu Maçônico Ariovaldo Vulcano

Uma das características salientadas pelo quadro 1 consiste na preponderância de espaços museais ligados à esfera federal. Segundo a publicação de 2011, *Museus em Números*, “O Rio de Janeiro e o Distrito Federal, respectivamente antiga e atual sede da capital do País, destacam-se por apresentar elevado número de instituições federais” (IBRAM/MinC, 2011, p.63). De fato, apesar de seu crescimento urbano e das mudanças dos seus pouco mais de 60 anos, a função administrativa de Brasília ainda lhe atribui a sua “identidade” (NUNES, 2014), o que parece ser simultaneamente causa e consequência da grande concentração de espaços museais em órgãos administrativos. Resta saber como essa configuração ambígua de monumento modernista, sede do poder político e cidade global (NUNES, 2014) repercute nas formas de organização e estrutura interna dos museus.

Os dados da Plataforma Museusbr sugerem que há um grande número de instituições museais no DF que não realizam ações educativas. Embora a maior parte dos museus informe que promova visitas guiadas – 34 afirmam realizar, enquanto 10 não realizam –, a maior parte dos museus selecionados não implementa atividades educativas e culturais direcionadas a públicos específicos (29 instituições). Este dado, contudo, não está atualizado, uma vez que em conversa telefônica entre novembro e dezembro de 2019, soubemos que dos museus que constam na plataforma como realizando ações educativas, o Memorial JK, respondeu que não as realiza. Da mesma forma, não constam como realizando ações educativas espaços como a Caixa Cultural Brasília e o Museu do Tribunal de Contas da

União¹⁸, que responderam aos questionários enviados afirmando realizar ações educativas.

A plataforma não contém dados sobre as relações laborais estabelecidas com as pessoas que atuam no serviço educativo. O tipo de vínculo laboral que essas instituições estabelecem com os seus educadores pode ser mais uma das pistas sobre a configuração dos serviços educativos, pois além de conduzirem à informação dos tipos de contratação desses educadores, fornecem pistas sobre um eixo institucional da educação no cerne, ou periferia, do espaço museal, bem como sobre as articulações com outras instituições sejam elas empresas terceirizadas, organizações sociais, entre outras. Como salientam Almeida et al. (no prelo) esses vínculos, por sua vez, podem se refletir na continuidade das ações educativas das instituições.

Realizamos outras incursões de pesquisa para seguir as pistas deixadas pela plataforma. Essas incursões envolveram o contato telefônico com os espaços museais, e o envio de questionário-piloto, entre novembro de 2019 e fevereiro de 2020, para sistematizar algumas informações específicas sobre a presença ou ausência de serviços e ações educativos nos museus e identificar mais elementos que dessem pistas sobre as suas configurações¹⁹. Uma vez que obtivemos uma baixa taxa de respostas, enviámos um questionário reformulado, entre novembro e março de 2021, já com algumas questões referentes à pandemia de Covid-19, novamente sem grande retorno.

Geração de dados: questionários

Ao procurarmos verificar os dados da Plataforma Museusbr, fizemos contatos telefônicos com as instituições selecionadas. Muitas não responderam ou indicaram outros contatos que não responderam às nossas solicitações iniciais de pedido de informação. Fizemos, assim, mais uma tentativa entre novembro de 2019 e fevereiro de 2020, enviando um questionário-piloto por meio da plataforma *SurveyMonkey* aos responsáveis pelas ações educativas ou, no caso de não haver informação, aos diretores dos espaços museológicos.

No primeiro questionário, de 44 envios, obtivemos apenas 8 respostas. Após um ano, elaboramos e enviamos um segundo questionário

18 - Este espaço museal respondeu ao questionário como “Centro Cultural TCU”, ou seja, englobando, também, o Espaço Cultural Marcantonio Vilaça

19 - A subdeterminação (COUTINHO; VIANA, 2019), ou o plano de pesquisa consiste na seleção de alguns dos espaços museológicos para a realização de uma pesquisa etnográfica. Nessa medida, os resultados da análise dos questionários fundamentaram a seleção de algumas pistas para um aprofundamento posterior.

por meio do Google Forms, obtendo 10 respostas, das quais três eram de museus que haviam respondido ao e-mail de 2019 / 2020, conforme exhibe o quadro a seguir:

Tabela 1 - Museus que responderam aos questionários

Museus	Questionário(s) Respondido(s)
Caixa Cultural Brasília	2.º Questionário 2020 / 2021
Centro de Memória do Ministério Público Militar - CMMPM	1.º Questionário 2019 / 2020 e 2.º Questionário 2020 / 2021
Memorial do Ministério Público Federal	1.º Questionário 2019 / 2020
Memorial Mauro Leite Soares do Tribunal Regional Federal da 1.ª Região (TRF 1)	1.º Questionário 2019 / 2020
Memorial Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios - Espaço Desembargadora Lila Pimenta Duarte	2.º Questionário 2020 / 2021
Museu Casa Memória dos Ex-Combatentes da Segunda Guerra Mundial	1.º Questionário 2019 / 2020
Museu da Câmara dos Deputados (Núcleo de Museu do Centro Cultural - Câmara dos Deputados)	2.º Questionário 2020 / 2021
Museu da Fundação Nacional de Saúde (Funasa)	2.º Questionário 2020 / 2021
Museu da Imprensa	1.º Questionário 2019 / 2020
Museu da Inteligência (Agência Brasileira de Inteligência)	2.º Questionário 2020 / 2021
Museu da Justiça Militar da União - Superior Tribunal Militar	2.º Questionário 2020 / 2021
Museu de Embriologia e Anatomia Bernard Duhamel da Universidade do Planalto Central (UNICEPLAC)	1.º Questionário 2019 / 2020
Museu do Catetinho	1.º Questionário 2019 / 2020 e 2.º Questionário 2020 / 2021

Museus	Questionário(s) Respondido(s)
Museu do Tribunal de Contas da União Ministro Guido Mondin e Espaço Cultural Marcantonio Vilaça (Centro Cultural TCU)	2.º Questionário 2020 / 2021
Museu Vivo da Cultura Candanga	1.º Questionário 2019 / 2020 e 2.º Questionário 2020 / 2021

Fonte: questionários elaborados pelos autores, 2019-2021.

Ambos os questionários pretendiam gerar dados sobre o perfil institucional dos museus, isto é, solicitamos que somente quem pudesse representar a instituição respondesse às questões. No primeiro questionário não reunimos as informações pessoais sobre os respondentes, já no segundo questionário, tendo verificado a necessidade de confirmar a procedência das fontes de informação, inserimos uma seção de dados pessoais do respondente no formulário de perguntas. Isso possibilitou que nos certificássemos se as funções que exercem os atores humanos responsáveis pelas ações educativas nos espaços museais eram condizentes com a informação deles demandadas no questionário. A maior parte das respostas foi dada por supervisores, coordenadores e chefes de museu. Houve, contudo, um assistente, um bibliotecário e um coordenador do programa educativo a responder ao segundo questionário.

Não sabemos, pelo questionário, quais as relações estabelecidas entre os setores das instituições, como por exemplo, os ‘setores’ responsáveis pela curadoria, administração, pesquisa, educação. Por meio da conversa telefônica com alguns espaços museológicos, entre novembro e fevereiro de 2019, observamos que, em algumas instituições, o museu e as ações educativas estavam ligados ao setor de biblioteca e / ou arquivo. Posteriormente à aplicação dos questionários analisados neste texto, ponderamos que a setorização das atividades dos espaços museológicos levava a que os coordenadores, chefes ou supervisores não pudessem responder às perguntas específicas sobre as atividades educativas, sendo necessário o direcionamento ao setor responsável. Contudo, isso levanta alguns problemas na trajetória do nosso rastreamento que não foram bem resolvidos, principalmente, a necessidade de dois questionários por instituição: um no âmbito da direção / coordenação geral, e outro no âmbito dos atores humanos envolvidos nos serviços educativos. Essa duplicação de questionários pode resultar em uma ainda menor responsividade das instituições, visto que envolve mais articulação entre atores e mais tempo despendido.

Dos espaços museais que responderam ao primeiro questionário, apenas dois afirmaram não realizar ações educativas, designadamente o Centro de Memória do Ministério Público Militar (CMMPM) e o Memorial Mauro Leite Soares do Tribunal Regional Federal da 1.^a Região (TRF 1). No segundo questionário, além de perguntar se o museu ‘realizava’ ações educativas, incluímos o verbo ‘abrigar’, o que visava incluir as situações de empresas terceirizadas, trabalhos de voluntários e parcerias interinstitucionais. Ademais, fizemos uma delimitação do período de ‘abrigo’ ou execução de ações educativas para o ano de 2019, o que não havia no questionário-piloto. Assim, no segundo questionário, o CMMPM²⁰ compreendeu que realizava ou abrigava ações educativas aos visitantes espontâneos.

Das dez respostas obtidas, três instituições afirmaram que não as realizam nem abrigam ações educativas; são elas: o Museu da Câmara dos Deputados que se identificou como Núcleo de Museu do Centro Cultural Câmara dos Deputados; o Museu da Inteligência (ABIN) e o Museu da Fundação Nacional de Saúde. Desses espaços museais, o Museu da Câmara dos Deputados apresenta a configuração mais complexa, não possuindo um espaço fixo para as suas atividades museais e recursos humanos para as ações educativas. Em justificativa para a não realização de atividades educativas, esse museu respondeu,

[...] (o museu não conta com um espaço expositivo exclusivo para suas exposições; espaços comuns da Instituição são convertidos temporariamente em espaços expositivos, sob demanda). Em algumas exposições maiores e em parceria com outras instituições [...], há a realização de projetos educativos específicos e contratação de equipe de monitores. A visitação institucional no Palácio do Congresso Nacional (onde estão dispostas várias obras do acervo deste Museu) é um programa permanente e conta com equipe terceirizada, porém não é de responsabilidade deste órgão (RESPOSTA AO QUESTIONÁRIO N° 2 DA PESQUISA).

A justificativa dada pelo Núcleo de Museus do Centro Cultural Câmara dos Deputados para a não realização das ações sugere uma incompreensão do significado da pergunta, levando-nos a refletir sobre a necessidade de movimentos de pesquisa específicos para detectar a relação entre empresas terceirizadas e os serviços educativos prestados aos museus, que não foi apreendida com a adição do verbo ‘abrigar’ no segundo questionário. Essa resposta saliente, também, a complexa imbricação de elementos a serem analisados sobre o serviço educativo nesse museu.

20 - A alteração da resposta, no segundo questionário, coaduna-se com a informação do questionário-piloto sobre a inexistência de ações voltadas para públicos específicos pela falta de recursos humanos.

Em ambos os questionários, fizemos perguntas procurando desvendar a forma de institucionalização dos serviços educativos, pelas equipes envolvidas, pela existência de um documento direcionador do programa educativo e cultural – conforme as indicações da PNEM (IBRAM, 2018) –, pelo financiamento e pelas redes que se estabelecem com outras instituições. Além disso, perguntamos diretamente aos espaços museais se havia um setor educativo institucionalizado. Essas perguntas evidenciam, de forma indireta, os actantes envolvidos nas ações educativas. Um dos espaços museais que respondeu negativamente foi o Museu Casa Memória dos Ex-Combatentes da Segunda Guerra Mundial, que é gerido por uma associação que funciona à base de trabalho voluntário. No primeiro questionário, o Museu do Catetinho informou participar do projeto Territórios Culturais – uma articulação da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e da Secretaria de Estado de Cultura e Economia Criativa do Distrito Federal (SECEC-DF) para a implementação de ações de educação patrimonial, relacionando, desse modo, a demanda curricular do 5º ano do ensino fundamental e a demanda de mediação do patrimônio (vide FREITAS, COSTA, 2020) – e estar institucionalizando o setor em colaboração com setores e instituições externas ao museu. No entanto, no segundo questionário, o mesmo museu afirma não possuir um serviço educativo institucionalizado. Destacamos que para os museus administrados pela SECEC, o projeto Territórios Culturais manifestou-se como um importante ator para a execução das ações educativas, tendo em vista a falta de recursos humanos e financeiros para o desenvolvimento de um serviço educativo nos museus.

Em relação aos documentos orientadores da prática museal, no primeiro questionário, apenas o Memorial do Ministério Público Federal afirma possuir um Programa de Ação Educativa, que foi produzido pela Secretaria de Comunicação do Ministério Público Federal em colaboração com outros setores externos ao museu. Essa resposta enfatiza a necessidade de articulação entre diversos atores para a produção de um documento que sirva como orientação das práticas educativas. Não indica, porém, se o documento, de fato, atua na instituição, direcionando a agência de atores humanos. Evidentemente, a existência de um Programa Educativo para o museu não tem como consequência imediata a sua atuação no setor educativo, assim como a sua ausência não significa a falta de nitidez sobre o programa educativo. Existem conhecimentos tácitos que são mobilizados nas ações educativas e que, assim como outros atores do serviço educativo, necessitam de um exame além das possibilidades que um questionário propicia (SARIS; GALLHOFER, 2007). Contudo, essa informação se soma às

pistas sobre as formas de institucionalização das ações educativas e revela o descompasso das instituições com as diretrizes da PNEM.

No segundo questionário, dos sete espaços museais, apenas o Centro Cultural do Tribunal de Contas da União afirmou possuir um setor educativo institucionalizado. A Caixa Cultural Brasília sinalizou não saber a resposta²¹. Contudo, este espaço museal possui um documento com diretrizes para as ações educativas, enquanto aquele não possui. Ademais, perguntamos se a Política Nacional de Educação Museal (PNEM) foi importante para a constituição do programa educativo, a Caixa Cultural Brasília e o Centro Cultural do Tribunal de Contas da União responderam que “não”, por motivos diferentes, respectivamente:

Desvinculação da Programa Educativo e o IBRAM

O Programa Educativo é anterior à Política e ainda não foi revisto.

A primeira resposta demonstra que o IBRAM e a PNEM não são considerados actantes no agrupamento que promove ações museais. Isto é, a sua força de ação não é percebida entre os atores humanos que programam e executam as ações museais. Essa percepção merece futuros acompanhamentos que evidenciem se de fato esses não são atores na prática da educação museal nesses serviços educativos ou se sua ação, indireta, é invisibilizada pela naturalização ou desconhecimento de algumas das diretrizes e eixos de gestão da PNEM na prática educativa.

Justapondo as respostas dos dois questionários, dos onze espaços que afirmaram realizar ações educativa, dez²² assinalaram fazê-lo para o público escolar e o universitário²³. Temos, assim, algumas pistas para a sistematização das relações que se estabelecem entre escolas e museus – e, conseqüentemente, entre currículos escolares, alunos, professores, gestores das escolas que autorizaram a visita ao museu, serviço educativo, educadores dos museus, plano de ação educativa (seja um ator documental ou não), entre outros – e entre museus e universidades (com uma reunião de atores semelhantes às das escolas). No entanto, uma importante reflexão sobre um aspecto metodológico dessa informação, da qual não podemos nos isentar, consiste na sua circunscrição ao caráter classificatório do público atendido. Esses dados não nos informam sobre a qualidade dessas relações e nem da sua repercussão em ações educativas subsequentes.

21 - A esse respeito, indicamos que o questionário foi preenchido por uma pessoa que ocupava um cargo de assistente, o que pode ter resultado na resposta “não sabe”.

22 - O CMMPM foi o único das onze instituições que apenas realiza ações para visitantes espontâneos.

23 - O Museu do Catetinho e o Museu Vivo da Memória Candanga, no primeiro questionário, assinalaram prestar atendimento ao público universitário, já no segundo ambos os museus não assinalaram.

No primeiro questionário, o Museu de Embriologia e Anatomia Humana do Centro Universitário do Planalto Central Aparecido dos Santos (UNICEPLAC)²⁴ foi o único a assinalar que realizava ações educativas de formação continuada direcionada a professores. É importante salientar a possível associação desse museu com o próprio centro universitário e os cursos oferecidos nas áreas de saúde. O questionário não evidencia outras articulações desse museu com demais atores do campo, nem foram encontradas informações relevantes sobre ele no site da instituição, o que sinaliza a primazia da sua função de ensino no tecido da instituição. No segundo questionário, o Museu da Fundação Nacional de Saúde, o Museu do Catetinho e o Museu Vivo da Memória Candanga também assinalaram a opção de atendimento a professores da rede pública e privada de ensino. Contudo, salientamos que a formulação da pergunta foi alterada não incidindo no aspecto da “formação continuada” que havia no primeiro questionário. Trata-se, portanto, de uma informação com distintos significados que resultaram da própria formulação da pergunta, não sendo unicamente um problema de ordem epistemológica, mas também uma questão metodológica.

Além das questões mencionadas anteriormente, procuramos saber quais os atores envolvidos na recolha de dados sobre os públicos atendidos. A maior parte dos museus afirmou que é, de fato, a percepção dos educadores sobre as ações educativas a única forma de avaliar e reunir informações sobre os públicos. Apenas o Centro Cultural do Tribunal de Contas da União mencionou realizar uma avaliação sistemática com a aplicação de questionários, enquetes ou sondagens às instituições e visitantes que participaram das ações educativas. Outras formas de avaliação mencionada foram a percepção dos educadores, o livro de opiniões e as avaliações do *TripAdvisor*²⁵, um site que fornece opiniões e comentários sobre pontos turísticos.

Em relação à constituição de equipes²⁶ nos museus para as ações educativas, no questionário-piloto, houve maior variação de áreas de formação desses actantes humanos, uma vez que as disciplinas científicas vinculadas às instituições eram mais diversas. Obtivemos: Área de Saúde, Administração, Artes Plásticas, Biblioteconomia, Economia, Filosofia,

24 - O site oficial do UNICEPLAC não parece fazer menção ao museu. Não obtivemos resultados em uma pesquisa sobre o museu, na última semana de maio de 2021, nos motores de busca do website da instituição. 25 - Assinalamos que as avaliações do *TripAdvisor* não são direcionadas às ações educativas e sim uma avaliação do museu em geral por parte, geralmente, de turistas.

26 - A pergunta do questionário-piloto era: “Quantas pessoas trabalham e colaboram nas atividades educativas e quais as suas respectivas áreas de formação? [Escreva o número de funcionários por área]”. Com essa formulação, não se solicitava a informação sobre o número total de funcionários, por isso, não é possível assumir que não haja uma pessoa em mais de uma área. No segundo questionário essa pergunta foi reformulada, havendo uma questão específica sobre o número de pessoas envolvidas nas ações educativas.

Gestão Pública, História, Museologia, Pedagogia e Sociologia. Também foram apontadas como áreas de formação dos atores envolvidos nas ações educativas: “administrativo” e “receptionista bilingue” (sic). Já no segundo questionário, em relação à área de formação dos responsáveis pelo planejamento e execução das ações educativas, destacamos uma preponderância das áreas de Ciências Sociais e Humanas e as Artes, com destaque a História, Direito, Artes Cênicas, Artes Plásticas e Pedagogia – áreas mais mencionadas²⁷. A formação dos educadores, por si só, não indica a ação de algum *corpus* de conhecimento especializado nas ações educativas dos museus, mas certamente, consiste em uma pista sobre os enlaces que Bennett (2005, 2018) nos adverte que devem ser considerados no exame de questões relativas aos museus.

No segundo questionário, evidentemente, a pandemia emerge como um importante actante em todos os museus que responderam, seja pela interrupção das atividades, com ou sem perspectiva de retorno, seja pela reestruturação às ações educativas e a recepção de públicos com base em protocolos sanitários, seja pela demissão da equipe educativa em decorrência de cortes orçamentários. Consideremos impreterível o mapeamento das consequências da pandemia no setor museal, para o qual já existem algumas iniciativas (vide ALMEIDA et al., no prelo; ICOM-BR, 2020). A pandemia tem exercido uma inflexão na forma de funcionamento de diversos espaços museais, alterações essas que têm consequências imediatas, mas podem também deixar marcas mais profundas na forma como os educadores de museus se vinculam às instituições, às novas tecnologias, aos públicos e não públicos de museu. Assim, consideramos que esse ator deve guiar os próximos movimentos da nossa cartografia, ajudando-nos a pensar nas configurações e reconfigurações dos processos educativos, partindo para o trabalho de campo com instituições específicas e, conseqüentemente, a rede de actantes que se reúnem em seus serviços educativos.

Considerações finais

Neste capítulo, apresentamos os primeiros passos de uma cartografia dos setores educativos em museus no DF. Ao longo de três movimentos, discutimos algumas ontologias criadas pelo campo museal e seus problemas, focando-nos no percurso de pesquisa e nas dificuldades específicas do campo museal. Apontamos que o significado de serviço educativo em museus foi historicamente construído, por um lado, a partir da consolidação da função educativa atribuída aos museus – em interface

27 - Nesse questionário também se relataram as áreas de: Arquitetura, Arquivologia, Biblioteconomia, Design, Filosofia, Geografia, Jornalismo, Letras, Música, Museologia, Pedagogia e Teoria Crítica e História da Arte.

com as diversas visões que a educação assume em determinado tempo-espaço –, por outro, a partir da rede de actantes humanos e não humanos que se mobilizam para a sua execução. Dessa forma, procuramos compreender as articulações que dão forma aos serviços educativos no presente, em instituições museais do DF, tendo como princípio teórico conceitos da TAR. Isso resultou na necessidade de identificar ou, pelo menos, indicar as articulações entre, atores humanos e não humanos, conhecimentos tácitos e técnicos, e materialidades que são, simultaneamente, produtos e produtoras de ações educativas.

O primeiro passo de uma cartografia baseada na TAR consiste na identificação dos actantes em uma determinada rede sociotécnica. Evidentemente, essa reunião não se faz de uma forma estável e imutável, mesmo porque o campo está em constante transformação. Nesse âmbito, a nossa cartografia buscou contribuir com reflexões, as quais denominamos ‘pistas’, inseridas em movimentos (não-lineares) que procuram aprofundar discussões ontológicas, epistemológicas e metodológicas da museologia. Nas nossas pistas apontamos o caráter administrativo da cidade como produtor e produto da preponderância de museus federais administrados pelos respectivos órgãos do governo a que fazem parte. Os dados da plataforma acentuaram a nossa percepção sobre as diretrizes estabelecidas pela PNEM e demais legislação museal (BRASIL, 2009; BRASIL, 2013; BRASIL, 2016) que, por si só, não se constituem como programas de ação capazes de acelerar os processos de profissionalização do campo. De fato, como a própria TAR nos ensina, os atores nunca agem sozinhos e os programas de ação só se consubstanciam como tal, se partilhados por actantes humanos e não humanos.

Expomos os dados coletados e gerados com a pesquisa, apresentando um olhar crítico sobre eles, objetivando construir caminhos para a caracterização do cenário museal no DF, mais especificamente, no que tange à educação museal. Devido aos problemas ontológicos e metodológicos discutidos, a análise da plataforma se mostrou insuficiente para o rastreamento dos atores dos serviços educativos nos museus, e até mesmo como um exercício inicial de sistematização de dados fragmentados. Assim, contatamos os espaços museais selecionados a partir do exame da plataforma e enviamos questionários que obtiveram uma baixa responsividade, propiciando mais alguns fragmentos à nossa cartografia.

Mais do que completar os dados ausentes ou incongruentes na Plataforma Museusbr, os questionários apontaram algumas pistas sobre as diversas formas de configuração dos serviços educativos para futuras investigações. A primeira delas diz respeito às possibilidades de vínculos

humanos e interinstitucionais que ela produz. Foi-nos reportado que a articulação entre a SEEDF e a SECEC-DF possibilita a realização de ações educativas nos museus administrados pela SECEC. O questionário não foi suficiente para fornecer detalhes sobre a repercussão das relações laborais das equipes dos museus, nem as suas ligações às áreas disciplinares de formação dos educadores, nas práticas de ações educativas. Nem mesmo a correlação entre a natureza administrativa dos museus e os tipos de contratação nas instituições respondentes evidencia os tipos de vínculos que se estabelecem com as equipes educativas. Em face das limitações de recursos humanos e materiais, as respostas aos questionários sugerem que os espaços museais valem-se de soluções criativas para a implementação de ações educativas e de parcerias que possibilitam o atendimento a públicos específicos.

No que diz respeito aos documentos que geram e são gerados pelas ações educativas, consideramos que as suas presenças ou ausências dariam indícios da institucionalização do serviço educativo. O questionário mostrou que as diretrizes e proposições da PNEM não constituem a realidade de muitas práticas profissionais, sendo o Programa Educativo um ator inexistente em muitas instituições. Observamos a percepção de distanciamento do IBRAM e, conseqüentemente, das diretrizes da PNEM, embora a atuação desses actantes se estenda a todo o campo museal.

Certamente, a forma de articulação entre todos os elementos envolvidos na educação museal, tal como as próprias disciplinas científicas mobilizadas no ato educativo, carecem de pesquisas complementares, capazes de observar a prática educativa. Cabe destacar a importância do exame da experiência vivida nessas instituições, âmbito em que a pesquisa de base etnográfica pode contribuir com o aprofundamento das pistas por nós levantadas neste movimento cartográfico inicial.

Considerando o apresentado, encerramos esta cartografia de dados fragmentados. Dados esses que foram coletados e gerados a partir de alguns problemas da própria complexidade do campo museal, o qual se produz na sobreposição de redes sociotécnicas, ou, como mencionamos no capítulo, em distintas formas de institucionalização. Acentuamos que os números e informações aqui apresentadas *não falam sozinhos*, também eles são atores em articulação com os pressupostos teóricos, os pesquisadores e os leitores para a produção de sentido. Dessa forma, consideramos o maior contributo destes primeiros movimentos cartográficos, as reflexões sobre os caminhos possíveis para pensarmos o campo museal, um que seja menos antropocêntrico e, sem desprezar a importância dos atores humanos, estenda o seu olhar analítico aos diversos actantes que constroem o campo.

Referências

ABREU, Regina. Patrimonialização das diferenças e os novos sujeitos de direito coletivo no Brasil. In: TARDY, Cécile; DODEBEI, Vera (org.). **Memória e novos patrimônios**. Marseille: Open Edition Press. v. 1, p. 67-93, 2015.

ALMEIDA, Adriana et al. Como podemos conhecer a prática da educação museal no Brasil em tempos de pandemia de Covid-19? Relato de uma pesquisa colaborativa. **Revista Museologia e Patrimônio**, vol. 14, n. 2, no prelo.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.

BARBOSA, Jorge Luis. Política pública, gestão municipal e participação social na construção de uma agenda de direitos à cidade. **Scripta Nova**, vol. 14, n. 331, 2010. Disponível em: <https://revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova/article/view/1702>. Acesso em: 28 maio 2021.

BARCELLOS, J. O Memorial como Instituição no Sistema de Museus D: conceitos e práticas na busca de um conteúdo. In: **Fórum Estadual de Museus**, Porto Alegre, 1999.

BEMVENUTI, A. **Museus e Educação em Museus - História, Metodologias e Projetos, com análises de caso: Museus de Arte Contemporânea de São Paulo, Niterói e Rio Grande do Sul**. 2004. Dissertação (Mestrado em História, Teoria e Crítica da Arte) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

BENNETT, T. Civic Laboratories: museums, cultural objecthood and the governance of the social. **Cultural Studies**, v. 19, n. 5, p. 521-547, 2005.

BENNETT, T. **Museums, Power, Knowledge: Selected Essays**. Abingdon: Routledge, 2018.

BRASIL. Decreto nº 5.264, de 05 de novembro de 2004. Institui o Sistema Brasileiro de Museus e dá outras providências. **Diário Oficial da União - Seção 1 - 8/11/2004**, p. 5 (Publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2004/decreto-5264-5-novembro-2004-534503-norma-pe.html>. Acesso em: 13 fev. 2021.

BRASIL. Decreto nº 8.124, de 17 de outubro de 2013. Regulamenta dispositivos da Lei nº 11.904, de 14 de janeiro de 2009, que institui o Estatuto de Museus, e da Lei nº 11.906, de 20 de janeiro de 2009, que cria o Instituto Brasileiro de Museus - IBRAM. **Diário Oficial da União - Seção 1 - 18/10/2013**, p. 1 (Publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2013/decreto-8124-17-outubro-2013-777268-norma-pe.html>. Acesso em: 13 fev. 2021.

BRASIL. Lei nº 11.904, de 14 de janeiro de 2009, Institui o Estatuto de Museus e dá outras providências. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/583529>. **Diário Oficial da União**, 15/01/2009, p. 1, col. 3 (Publicação Original). Acesso em: 13 fev. 2021.

BRASIL. Lei nº 11.906, de 20 de janeiro de 2009. Cria o Instituto Brasileiro de Museus - IBRAM, cria 425 (quatrocentos e vinte e cinco) cargos efetivos do Plano Especial de Cargos da Cultura, cria Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Gratificadas, no âmbito do Poder Executivo Federal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 21/1/2009, p. 1 (Publicação Original). Disponível em: [Ibram.https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2009/lei-11906-20-janeiro-2009-585482-norma-pl.html](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2009/lei-11906-20-janeiro-2009-585482-norma-pl.html). Acesso em: 10 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Cultura (MINC) / Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM). Resolução Normativa Nº 1, de 14 de dezembro de 2016. Estabelece os procedimentos e critérios específicos relativos ao Registro de Museus junto ao IBRAM e demais órgãos públicos competentes. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 15/12/2016, p. 33. Disponível em: https://www.in.gov.br/web/guest/materia//asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/22191767/doi-2016-12-15-resolucao-normativa-n-1-de-14-de-dezembro-de-2016-22191617. Acesso em: 10 maio 2021.

BROWN, K.; MAIRESSE, F., The definition of the museum through its social role. **Curator The Museum Journal**, vol. 61, n. 4, Out., 2018, p. 525-539. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/cura.12276>. Acesso em: 26 fev. 2021.

CASTRO, Fernanda. A Construção do Campo da Educação Museal: Políticas Públicas e Prática Profissional. **Revista Docência e Cibercultura**, v. 3, n. 2, p. 90-114, set. 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/40706>. Acesso em: 24 abr. 2021.

CASTRO, Fernanda; SOARES, Ozias. Políticas públicas: garantia do direito à cultura e à memória. **Mouseion**, n. 30, ago., 2018. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Mouseion/article/view/4754>. Acesso em: 10 dez. 2020.

CAZELLI, Sibeles; VALENTE, Maria Esther. Incursões sobre os termos e conceitos da educação museal. **Revista Docência e Cibercultura**, [S.l.], v. 3, n. 2, p. 18-40, set. 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/40729>. Acesso em: 20 maio 2021.

CENTRO UNIVERSITÁRIO DO PLANALTO CENTRAL APARECIDO DOS SANTOS. (**UNICEPLAC**). Disponível em: <https://www.uniceplac.edu.br/>. Acesso em: 27 maio 2021.

CESAR, Janaína Mariano; SILVA, Fabio Hebert da; BICALHO, Pedro Paulo Gastalho de. O lugar do quantitativo na pesquisa cartográfica. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 25, n. 2, p. 357-372, Aug.

2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198402922013000200009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 maio 2021.

CINTRA, Amanda et al. Cartografia nas pesquisas científicas: uma revisão integrativa. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 29, n. 1, p. 45-53, 29 abr. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/qCG7P8pMVLPWhR75szJNr7d/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2021.

CONSELHO INTERNACIONAL DE MUSEUS (ICOM). **Estatutos do ICOM**, 2017. Disponível em https://icom.museum/wp-content/uploads/2018/07/2017_ICOM_Statutes_EN.pdf. Acesso em: 10 abr. 2021.

COSTA, Andréa; CASTRO, Fernanda; CHIOVATTO, Milene; SOARES, Ozias. Educação museal. **Caderno da PNEM**. Brasília, Brasil: Ibram, p. 73 - 76, 2018. Disponível em: <https://www.museus.gov.br/wpcontent/uploads/2018/06/Caderno-da-PNEM.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2020.

COUTINHO, Francisco Ângelo; VIANA, Gabriel Menezes. Alguns elementos da Teoria Ator-Rede. In: COUTINHO, Francisco Ângelo; VIANA, Gabriel Menezes (ed.). **Teoria Ator-Rede e Educação**. Curitiba: Editora Appris, 2019.

CRESWELL, John. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRESWELL, John. **Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. 3. ed. Porto Alegre: Penso Editora, 2014.

DECARLI, Georgina; CHRISTOPHE, Luckner. Museum, Cultural Center or Both? **Culture and Development**, n. 8, p. 16-19, 2012.

DECAROLIS, Nelly. Prefácio. In: DESVALLÉES, André; MAIRESSE, François. **Conceitos-chave de Museologia**. Armand Colin: [S.l.], 2010. p.14-16.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Introdução. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. v. 1.

DESVALLÉES, André; MAIRESSE, Françoise. (ed.) **Conceitos-chave de Museologia**. Armand Colin: [S.l.], 2010.

DEVECHI, Catia, TREVISAN, Amaral. Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 15, n.43, p. 148 - 201, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782010000100010&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 28 out. 2020.

FERIGATO, Sabrina Helena; CARVALHO, Sérgio Resende. Pesquisa qualitativa, cartografia e saúde: conexões. **Interface** (Botucatu), v. 15, n. 38, p. 663-676, Sept. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832011000300004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 03 dez. 2020.

FOUCAULT, Michel. The Confession of the Flesh. A conversation with Alain Grosrichard, Gerard Wajeman, Jaques-Alain Miller, Guy Le Gaufey, Dominique Celas, Gerard Miller, Catherine Millot, Jocelyne Livi and Judith Miller. **Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972-1977**, COLIN, Gordon (ed.), New York: Harvester Press, 1980, p. 194-228.

FREITAS, Vanessa Nascimento; COSTA, Luís Fernando Celestino da. Projeto Territórios Culturais: Educação Patrimonial e Museal no Distrito Federal. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 7, n. 1, p. 36-44, mar. 2020. ISSN 2359-2494. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/791>. Acesso em: 19 maio 2021.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL (GDF). **Lei nº 5.293, de 24 de janeiro de 2014**. Autoriza a cessão de uso do Museu da República Honestino Guimarães à União Disponível em: <http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/76126/3bd3409a.htm>. Acesso em 10 maio 2021.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 201 - 209, ago. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722006000200010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 nov. 2020.

HOOPER-GREENHILL, Eilean. **Museums and the Interpretation of Visual Culture**. London: Routledge, 2000.

INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS (IBRAM) / Ministério da Cultura Museus (MinC). **Museus em Números**: Brasília: Instituto Brasileiro de Museus, 2011, v. 1. Disponível em: <https://www.museus.gov.br/museusem-numeros/>. Acesso em: 15 maio 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS (IBRAM). **[IBRAM site]**: Disponível em: <https://www.museus.gov.br/museus-do-brasil/>. Acesso em: 15 maio 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS (IBRAM). **Caderno da Política Nacional de Educação Museal**. Brasília, DF: IBRAM, 2018. Disponível em: <https://www.museus.gov.br/politica-nacional-de-educacao-musealpnem/>. Acesso em: 15 maio 2021.

JOHNSON, Deborah G.; WETMORE, Jameson M. Introduction. In: JOHNSON, Deborah G.; WETMORE, Jameson M. (ed.). **Technology and**

Society: building our sociotechnical future. Cambridge MA: MIT Press, 2008, p. xi-xv.

LATHAM, K.; SIMMONS, J. **Foundations of Museum Studies:** Evolving Systems of Knowledge. Santa Barbara, CA: Libraries Unlimited, 2014.

LATOUR, Bruno. **Jamais Fomos Modernos:** ensaio de antropologia simétrica. Editora 34: Rio de Janeiro, 1994.

LATOUR, Bruno. **Reagregando o Social:** uma introdução à Teoria do Ator-Rede. Trad. Gilson César Cardoso de Sousa. Salvador/Bauru: Edufba/Edusc, 2012.

LATOUR, Bruno. Where are the missing masses? The sociology, a few mundane artefacts. In: BIJKER, Wiebe; LAW, John (ed.). **Shaping Technology-Building Society:** Studies in Sociotechnical Change. Cambridge MA: MIT Press, 1992. p. 225-259.

LINDAUER, M. Critical Museum pedagogy and exhibition development: a conceptual first step. In: KNELL, S; MACLEOD, S; WATSON, S. (ed.). **Museum Revolutions:** How museums change and are changed. London: Routledge, 2007. p. 303-314.

MAIRESSE, François; DESVALLÉES, André. Introdução. In: DESVALLÉES, André; MAIRESSE, François. **Conceitos-chave de Museologia.** Armand Colin: [S.l.], 2010. p. 17- 24.

MARQUEZINI, V., FONSECA, G., ABADIA, L. Rearticulações da Autoetnografia a partir da Teoria Ator-Rede: exemplo de um estudo colaborativo em tempos de pandemia. **Comunicologia:** Revista de Comunicação da Universidade Católica de Brasília, vol. 14, n. 1, jan./jun., p. 42-61, 2021. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RCEUCB/article/view/12856>. Acesso em: 30 jul. 2021.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, vol. 30, n.2, p. 289 - 399, 2004. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/issue/view/2125>. Acesso em: 28 out. 2020.

MIRANDA, Rose. O Cadastro Nacional de Museus e a diversidade museal brasileira. In: **Redes de Museos en Iberoamérica.** Propuestas para la articulación y fortalecimiento de las instituciones museísticas en el espacio iberoamericano. MINISTERIO DE CULTURA: Brasil, 2009. p. 97-101. Disponível em: http://www.iber museos.org/wp-content/uploads/2015/08/REDES_MUSEOS_IBEROAMERICA.pdf. Acesso em: 23 nov. 2020.

NISBET, Robert A. A sociologia como forma de arte. **Plural:** Revista do Curso de Pós-Graduação em Sociologia da USP. São Paulo, n. 7, p. 111-130, 2000. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/plural/article/view/75487>. Acesso em: 23 nov. 2020.

NORBERTO ROCHA, Jessica; ALVARO, Marcela; MASSARANI, Luisa; ABREU, Willian Vieira de. Acessibilidade em museus de ciências: a perspectiva de mediadores brasileiros. **Interfaces Científicas – Humanas e Sociais**, v. 9, n. 1, p. 103–120, 2021. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/humanas/article/view/9511>. Acesso em: 20 maio 2021.

NUNES, Brasilmar Ferreira. Brasília na rede das cidades globais: apontando uma tendência. **Sociedade e Estado** [online], v. 29, n.3 p. 941-961, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922014000300013>. Acesso em: 27 maio 2021.

PORTAL DO TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO (TCU). Disponível em: <https://portal.tcu.gov.br/instituto-serzedello-correa/cultura/>. Acesso em: 30 jul. 2021.

PRADO FILHO, Kleber; TETI, Marcela Montalvão. A cartografia como método para as ciências humanas e sociais. **Barbaroi**, Santa Cruz do Sul, n. 38, p. 45-49, jun. 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-65782013000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 19 abr. 2021.

REDE DE EDUCADORES EM MUSEUS E INSTITUIÇÕES CULTURAIS DO DISTRITO FEDERAL (REMIC-DF), **Blog da REMIC-DF**. Disponível em: <https://remic-df.blogspot.com/2012/03/seminario-rede-de-educadores-em-museus.html?m=02021>. Acesso em: 24 abr. 2021.

SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. Museus Brasileiros e Política Cultural. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 19, n.55, p. 53-73, jun. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092004000200004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 21 nov. 2020.

SARIS, W.; GALLHOFER, I. **Design, Evaluation, and Analysis of Questionnaires for Survey Research**. New Jersey: Wiley-Interscience, 2007.

SEIBEL-MACHADO, M.I. **O papel do setor educativo nos museus: análise da literatura (1987 a 2006) e a experiência do museu da vida**. 2009. Tese (doutorado em Ciências) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências, Campinas, 2009. Disponível em: http://taurus.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/287012/1/SeibelMachado_MariaIloni_D.pdf. Acesso em: 4 out. 2020.

SISTEMA NACIONAL DE INFORMAÇÕES E INDICADORES CULTURAIS (SNIIC). Disponível em: <http://sniic.cultura.gov.br/>. Acesso em: 15 maio 2021.

SOARES, Bruno Brulon. A experiência museológica: conceitos para uma fenomenologia do Museu. **Revista Museologia e Patrimônio** 5 (2), 55-71,

2012. Disponível em: <http://revistamuseologiaepatrimonio.mast.br/index.php/ppgpmus/article/viewArticle/216>. Acesso em: 19 abr. 2021.

SOARES, Bruno Brulon. Defining the museum: challenges and compromises of the 21st century. **ICOFOM Study Series** 48-2, p. 16 -32, 2020. Disponível em: <https://journals.openedition.org/iss/2325>. Acesso em: 19 abr. 2021.

SOARES, Ozias Jesus; GRUZMAN, Carla. O Lugar da Pesquisa na Educação Museal: Desafios, panoramas e perspectivas. **Revista Docência Cibercultura**, [S.l.], v. 3, n. 2, p. 115-139, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/39809/30490>. Acesso em: 18 maio 2021.

TOLENTINO, Átila. A experiência do Sistema Brasileiro de Museus. Governança e atuação em rede. In: **Redes de Museos en Iberoamérica**. Propuestas para la articulación y fortalecimiento de las instituciones museísticas en el espacio iberoamericano. Ministério da Cultura: Brasil, 2009. p. 137-140. Disponível em: http://www.bermuseum.org/wp-content/uploads/2015/08/REDES_MUSEOS_IBEROAMERICA.pdf. Acesso em: 23 nov. 2020.

TRILLA, Jaume. A educação não-formal. In: ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2008.



MÚLTIPLOS FATORES DO DESEMPENHO ESCOLAR: UMA ANÁLISE CARTOGRÁFICA DOS MICRODADOS DO INEP SOBRE A EDUCAÇÃO NO DISTRITO FEDERAL

Fernando César Botaro Freneda

Edilson Freneda

Hércules Antonio do Prado

Leonardo Humberto Soares

Introdução

Na busca por integração e inclusão social, a educação tem papel primordial, importante para a socialização e transmissão de valores, podendo estimular alterações sociais e culturais. Nesse sentido, qualquer renovação educacional atua como um gerador de mudança, um agente capaz de atuar na transformação da sociedade (GOMES, 1994, p. 31). No Brasil, de acordo com a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a educação é de responsabilidade do Governo Federal, dos Estados, do Distrito Federal (DF) e dos Municípios, e deve ser estruturada, desenvolvida e administrada pelos seus respectivos sistemas de ensino. Coube à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), (BRASIL, 2019a) “regular os direitos e deveres da política brasileira da educação formal e não-formal”.

Estudos da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2016) apontam que o desempenho escolar brasileiro tem estado abaixo das metas estabelecidas, colocando o Brasil, em um contexto mundial, como um dos dez piores países neste aspecto. Adiciona-se a isso o fato de os investimentos na educação em suas Unidades da Federação (UF), localizadas em suas zonas central e periférica, terem diminuído nos últimos anos. Apesar disso, observa-se que os indicadores de qualidade e desempenho brasileiros refletem avanços conquistados em termos de escolaridade e qualidade de ensino desde 2001 (BRASIL, 2019b). Os dados que corroboram tal entendimento são continuamente atualizados e disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (BRASIL, 2019c). Tendo em vista este cenário e a complexidade envolvida na criação de indicadores sob a dimensão educacional, justifica-se uma reflexão a respeito dos múltiplos

fatores determinantes, influenciadores e/ou condicionantes que podem afetar o processo de aprendizagem dos alunos. Como agentes intervenientes do desempenho acadêmico, os múltiplos fatores afetantes são segmentados em *determinantes, influenciadores e condicionantes* (BARROS et al., 2001; LÖBLER et al., 2017; NOGUEIRA, 1998; OLIVEIRA; SANTOS FILHO, 2017; SAINT MARTIN, 2017; SCHIEFELBEIN; SIMMONS, 1980). Aqui, o termo *determinante* será substituído por *promotor*.

Optou-se por um recorte que considera em particular a instrução familiar, a formação docente e a infraestrutura escolar como focos de atenção no contexto do Distrito Federal (DF). Investigou-se ainda em que medidas os fatores afetantes podem ser identificados a partir da análise dos microdados disponibilizados pelo INEP, aqui restritos: (i) ao nível de escolaridade e ocupação laborativa dos pais ou responsáveis e demais aspectos socioeconômicos e culturais familiares e (ii) ao nível de formação e capacitação profissional dos professores.

Vale destacar que o DF apresenta nível educacional entre os mais elevados do país (BRASIL, 2021). Comparativamente às demais Unidades da Federação, o DF possui um contexto educacional com elementos proeminentes, como o nível salarial dos professores e a infraestrutura das escolas. Entretanto, como o DF não vem alcançando as metas de qualidade auto estabelecidas, justifica-se a análise das variáveis que impactam o desempenho dos seus estudantes.

A análise se deu a partir de uma perspectiva cartográfica, em sentido de sobreposição de mapas de dados, e o cruzamento entre ambos. As práticas cartográficas podem se beneficiar tanto da pesquisa quantitativa quanto da qualitativa, desde que respeitados os limites de sua aplicação e sua utilização e dependendo da natureza do problema investigado (PRADO FILHO; TETI, 2013; ROMAGNOLI, 2009). Este capítulo trata de uma investigação sobre o processo educativo com foco em desempenho escolar associado a variáveis sociais, demográficas e do próprio contexto do aprendizado. Especificamente, buscou-se analisar, a partir de interseções de dados sobrepostos, os fatores afetantes que possam interferir diretamente no processo de aprendizagem dos alunos.

Conceitos sobre avaliação do desempenho escolar

A mensuração dos índices de desempenho escolar vem sendo praticada desde a década de 1960 em razão de uma preocupação com as desigualdades sociais e a necessidade de se analisar as diferenças crescentes de atendimento educacional (COLEMAN, 1966). A literatura posterior

ao Relatório Coleman (1966) considera que a variação no desempenho acadêmico tem como fator responsável as diferenças socioeconômicas dos alunos e suas famílias, e que as diferenças de infraestrutura entre as escolas representam uma intervenção mínima sobre o desempenho escolar (ALBERNAZ; FERREIRA; FRANCO, 2002; ALVES; SOARES, 2007; BROOKE; SOARES, 2008; KARINO; LAROS, 2017; RIANI; RIOS-NETO, 2008).

Vinha, Karino e Laros (2016) destacam a relevância de diferentes fatores afetantes da qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos, nos quais são incluídos o funcionamento e a infraestrutura das escolas, o perfil dos professores, as relações professor-aluno em salas de aula e o nível socioeconômico e cultural dos familiares dos estudantes. Essa visão é corroborada por diversos outros autores (PALERMO; SILVA; NOVELLINO, 2014; FERREIRA, 2015; FONSECA; NAMEN, 2016). No entanto, não se pode prescindir dos critérios objetivos de avaliação. Especificamente para o ENEM, a metodologia de avaliação utilizada pelo INEP é a Teoria da Resposta ao Item (TRI), que considera não apenas o número total de acertos obtidos nas provas (ANDRADE; VALLE, 1998). A aplicação da TRI leva em conta três parâmetros: o poder de discriminação do item, o grau de dificuldade do item e a probabilidade de acerto ao acaso.

A razão pela qual determinados alunos tendem a aprender mais do que outros pode estar relacionada a contextos práticos como a exposição a diferentes currículos ou formas de interação professor-aluno (SCHIEFELBEIN; SIMMONS, 1980). Além disso, durante as atividades extraclasse, o estudante recorda episódios ocorridos em sala de aula em um contexto de relações familiares, o que traz experiências e influências suplementares ao processo de aprendizagem. Assim, múltiplas são as variáveis e circunstâncias que podem influir positiva ou negativamente na trajetória escolar do estudante (RIANI; RIOS-NETO, 2008).

De fato, o desempenho escolar e os problemas didático-metodológicos não são exclusivos do ambiente de aprendizagem, mas também são consequências de questões relacionadas ao nível socioeconômico e cultural da família (SANTOS FILHO, 2017). Portanto, a melhoria da qualidade e do desempenho educacional depende não apenas de políticas públicas educacionais, mas também de fatores externos e internos ao ambiente escolar, o que inclui as relações familiares e extrafamiliares (capitais social, econômico e cultural) e a interação professor-aluno.

Bourdieu (1986), ao ressignificar o conceito de capital em uma perspectiva de 'economia geral de práticas', inclui experiências sociais produtoras de capital econômico, cultural e social, entre outros. O capital econômico é momentâneo, prontamente transformável em moeda e pode

ser legitimado em condições de posse e direito de propriedade. O capital cultural é transformável em certas situações, podendo ser convertido em capital econômico e legitimado em condições de qualificação educacional. O capital social, por sua vez, é composto de deveres ou relações sociais e também pode ser convertido em capital econômico, mas legitimado por reputação pública.

A mensuração da qualidade da educação básica no Brasil é efetivada por meio de indicadores originários de dimensões como aluno, turma, professor, escola etc. (AÇÃO EDUCATIVA et al., 2004; BRASIL, 2009). Tais indicadores podem ser agrupados em: (i) Escola (evasão escolar, médias das notas, índices de aprovação, horas-docente, graus de satisfação dos alunos, pais, professores e funcionários, acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC etc.); (ii) Sala de Aula (notas, percepção dos alunos sobre professores e disciplinas, participação dos alunos em atividades intra e extraclasse, nível de aprendizado por disciplina, conteúdos, competências e habilidades etc.); e (iii) Nacional (p. ex., Avaliação Nacional de Alfabetização, Prova Brasil e ENEM). Esses indicadores buscam refletir o alcance da excelência educativa e abrangem sete dimensões: (i) o ambiente educativo, (ii) a prática pedagógica, (iii) a avaliação educativa, (iv) a gestão (escolar) democrática, (v) a formação e as condições de trabalho profissionais, (vi) o ambiente físico, o acesso, a permanência e (vii) o sucesso (AÇÃO EDUCATIVA et al., 2004). O conjunto de informações oriundo dessas avaliações contribui para a evolução das políticas públicas concernentes à qualidade da educação oferecida (BRASIL, 2019b).

O ENEM avalia cinco áreas de conhecimento: (i) Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (LC), (ii) Ciências Humanas e suas Tecnologias (CH), (iii) Ciências da Natureza e suas Tecnologias (CN), (iv) Matemática e suas Tecnologias (MT) e (v) Redação (RD). O cálculo da avaliação pode ser efetuado pela média aritmética ponderada, simples ou composta. As Instituições de Ensino Superior que utilizam esta avaliação para ingresso são livres para arbitrar os pesos para cada uma dessas áreas, em função do curso desejado pelo candidato. Neste trabalho foi utilizada a média aritmética simples. Por sua vez, o Censo Escolar coleta dados relativos a estabelecimentos, matrículas, funções docentes, movimento e rendimento escolar das instituições de ensino nacionais, concernentes a: (i) educação básica, abrangendo o ensino regular (educação infantil, ensino fundamental e médio), (ii) educação especial, (iii) Educação de Jovens e Adultos (EJA) e (iv) educação profissional (cursos técnicos e cursos de formação inicial continuada ou qualificação profissional)..

Fatores afetantes do desempenho escolar nas escolas do Distrito Federal melhor avaliados no ENEM

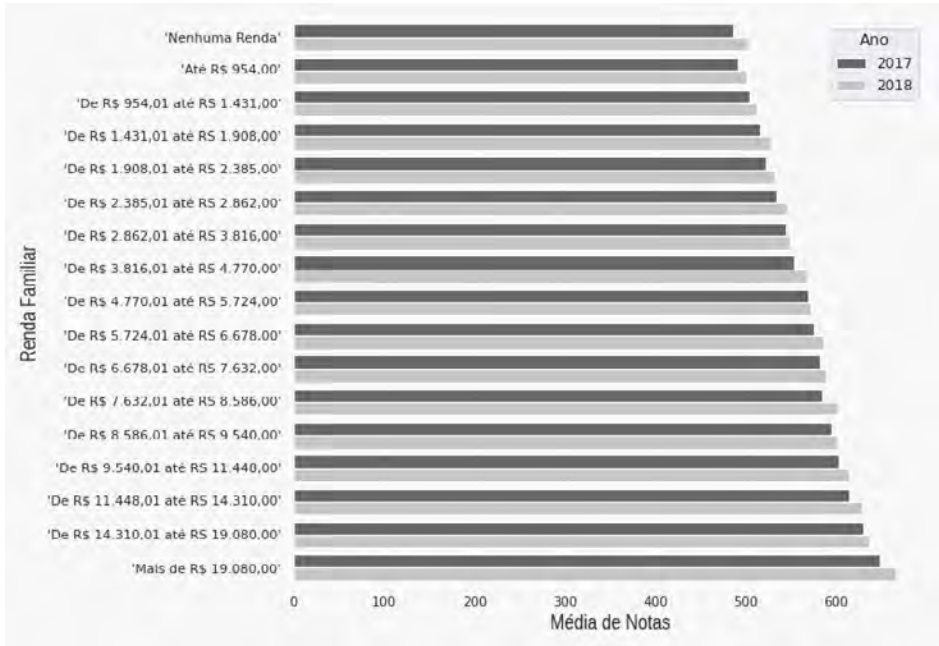
A partir das bases de dados do Censo Escolar e do ENEM (biênio 2017-2018), foi extraída uma amostra de 50.086 provas de estudantes de escolas do DF classificados em *Habilitado* ou *Não Habilitado*. São considerados habilitados os alunos com nota suficiente para acesso ao ensino superior. Os demais são não habilitados. As análises foram realizadas sobre o conjunto das 33 escolas do DF com melhor desempenho no ENEM 2017-2018 (10% do total de 328 escolas). Destas, trinta eram privadas e as outras três públicas, sendo duas estaduais e uma federal. Três adotavam o modelo cívico-militar e ocupavam a 25^a, 28^a e 29^a posições. Esse recorte foi definido com o objetivo de identificar que atributos caracterizam as escolas do DF com melhor desempenho no ENEM.

Foram analisadas as informações relativas às condições materiais, socioeconômicas e culturais e às escolas frequentadas pelos candidatos. Quanto às condições materiais, considerou-se variáveis como número de automóveis da família, disponibilidade de computador, de acesso à internet e de TV por assinatura. Em relação às condições socioeconômicas/culturais, foram observadas a formação e a ocupação dos pais e renda familiar. Com respeito às escolas frequentadas pelos candidatos, focou-se no fato dos professores terem alguma outra formação além da graduação. A escolha desses aspectos levou em conta a conceituação de capital econômico, social e cultural enunciada por Bourdieu (1986).

A preparação docente, necessariamente, deverá estar conectada a uma “rede de suporte”, incluindo um ambiente favorável e preparado ao trabalho. Há fatores importantes e necessários, como recursos pessoais e materiais, que permeiam o desenvolvimento da tarefa docente. Importa também que o professor atue na conscientização do aluno quanto à preparação do seu futuro, para que o êxito se torne uma questão de tempo.

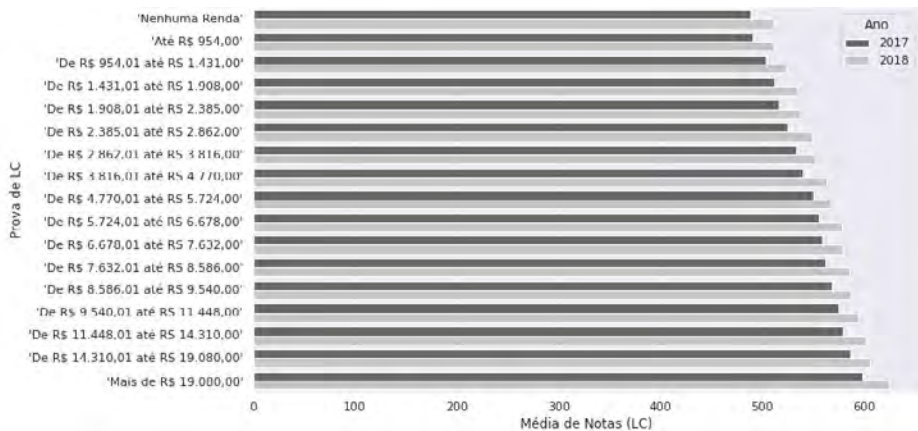
As imagens mostradas a seguir representam as diversas relações resultantes dos cruzamentos entre os dados considerados. Em relação à renda familiar, pode-se observar que a cada ano decorrido, conforme a renda familiar aumenta, a média do ENEM varia na mesma proporção (Imagem 1). Há uma relação direta entre a renda familiar e o desempenho do participante. Essa relação é observada também ao nível das provas (LC, MT e RD), conforme Imagem 2.

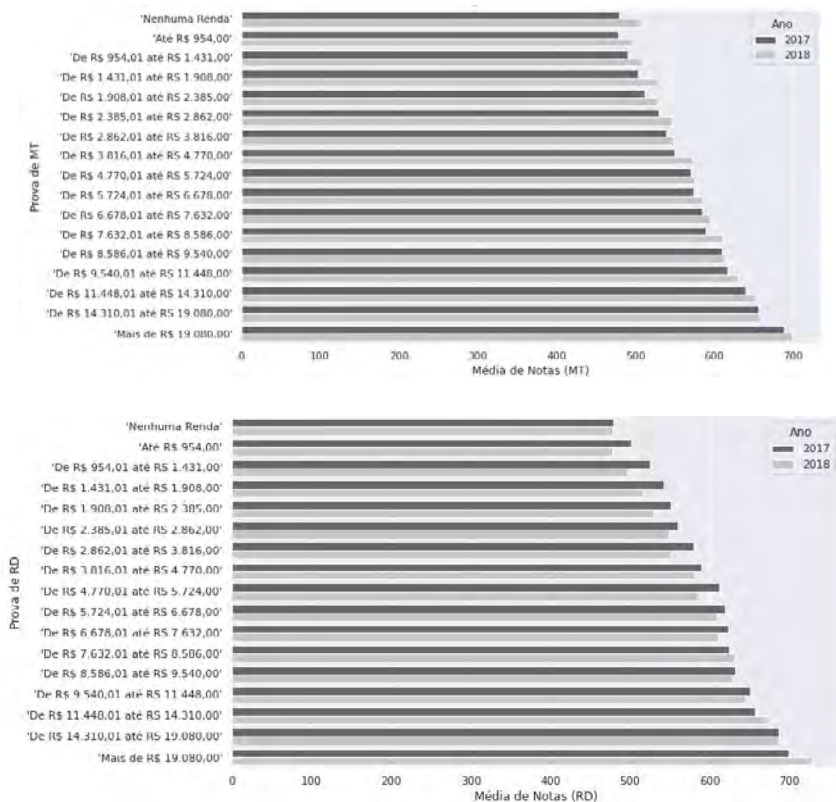
Figura 1 - Média ENEM por ano e renda familiar



Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos microdados do INEP (2019)

Figura 2 - Média ENEM por renda e médias de provas - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (LC), Matemática e suas Tecnologias (MT) e Redação (RD)



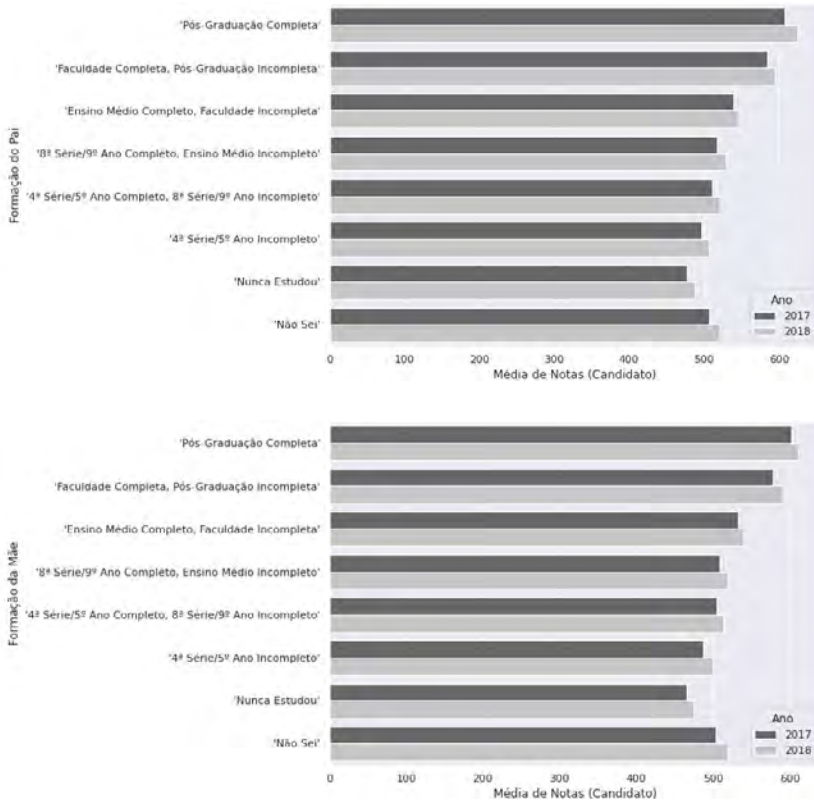


Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos microdados do INEP (2019).

Quanto à formação dos pais ou responsáveis, verifica-se também que quanto maior o nível de instrução destes, melhor é o resultado do participante no ENEM (Imagem 3). Conforme Imagem 4, os estudantes cujos pais ou responsáveis se enquadram nas ocupações dos Grupos 4 e 5 da categorização¹ adotada no ENEM (BRASIL, 2018c), apresentam melhor desempenho.

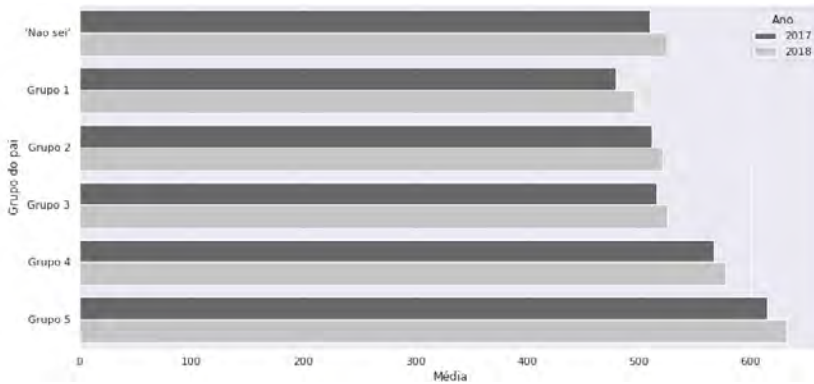
1 - **Grupo 1:** Lavrador, agricultor sem empregados, boia fria, criador de animais (gado, porcos, galinhas, ovelhas, cavalos etc.), apicultor, pescador, lenhador, seringueiro, extrativista. **Grupo 2:** Diarista, empregado doméstico, cuidador de idosos, babá, cozinheiro (em casas particulares), motorista particular, jardineiro, faxineiro de empresas e prédios, vigilante, porteiro, carteiro, office-boy, vendedor, caixa, atendente de loja, auxiliar administrativo, recepcionista, servente de pedreiro, repositor de mercadoria. **Grupo 3:** Padeiro, cozinheiro industrial ou em restaurantes, sapateiro, costureiro, joalheiro, torneiro mecânico, operador de máquinas, soldador, operário de fábrica, trabalhador da mineração, pedreiro, pintor, electricista, encanador, motorista, caminhoneiro, taxista. **Grupo 4:** Professor (de ensino fundamental ou médio, idioma, música, artes etc.), técnico (de enfermagem, contabilidade, eletrônica etc.), policial, militar de baixa patente (soldado, cabo, sargento), corretor de imóveis, supervisor, gerente, mestre de obras, pastor, microempresário (proprietário de empresa com menos de 10 empregados), pequeno comerciante, pequeno proprietário de terras, trabalhador autônomo ou por conta própria. **Grupo 5:** Médico, engenheiro, dentista, psicólogo, economista, advogado, juiz, promotor, defensor, delegado, tenente, capitão, coronel, professor universitário, diretor em empresas públicas ou privadas, político, proprietário de empresas com mais de 10 empregados.

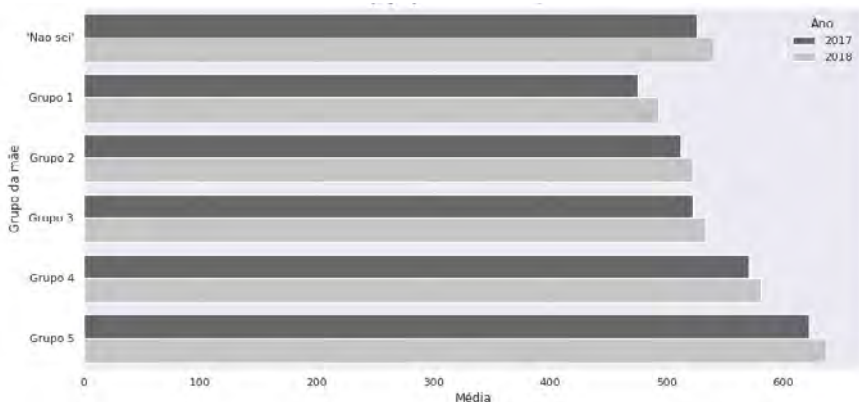
Figura 3 - Média ENEM por Formação dos Pais



Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos microdados do INEP (2019).

Figura 4 - Média ENEM por ocupação profissional dos pais



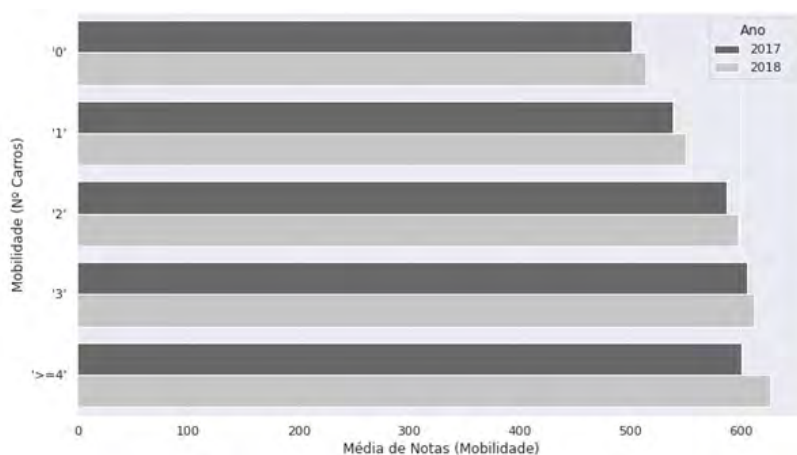


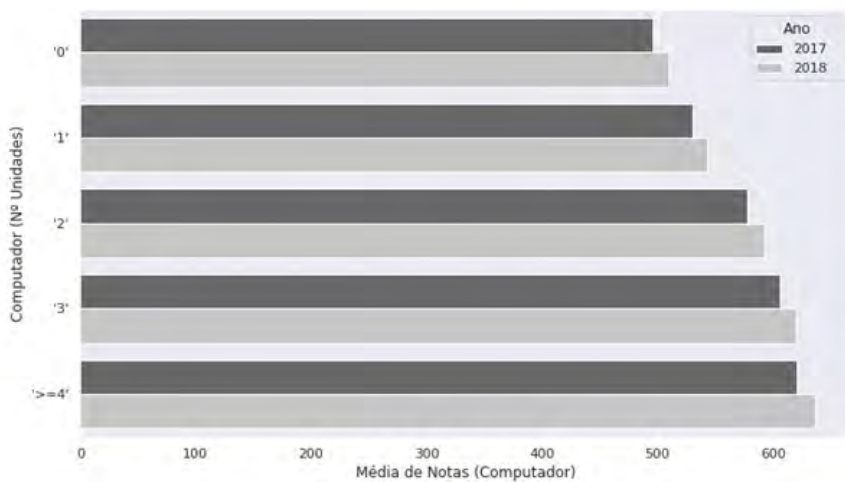
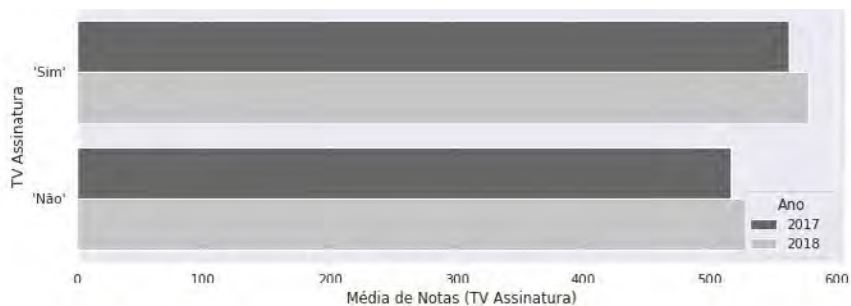
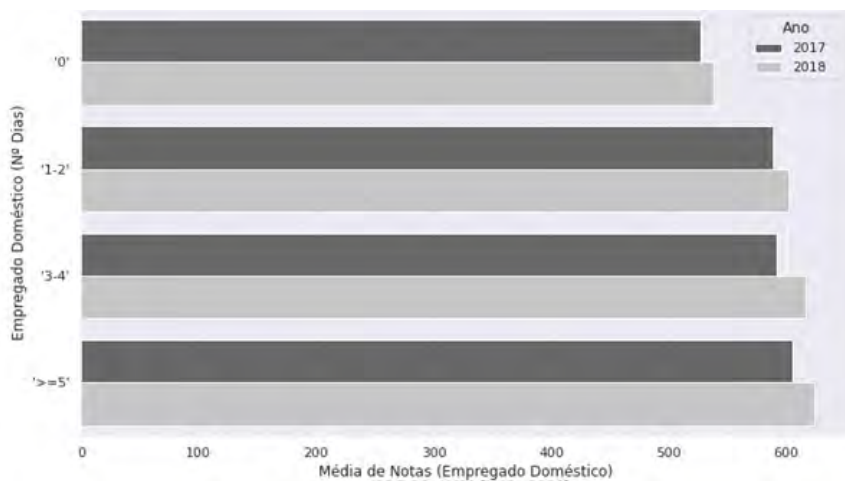
Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos microdados do INEP (2019).

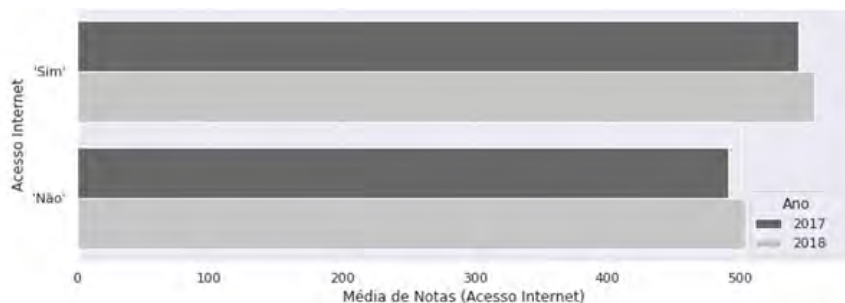
Cabe ressaltar que, na concepção de Bourdieu (1986), tanto a renda familiar quanto o nível de instrução dos pais ou responsáveis e suas ocupações profissionais constituem características relacionadas a posses da família.

Na Imagem 5 pode-se observar uma forte relação entre a posse de bens materiais e serviços de que a família dispõe e o desempenho do aluno no ENEM. Especificamente, observa-se um melhor rendimento entre os integrantes de famílias que: (i) contam com empregada doméstica, (ii) são pouco numerosas, (iii) possuem carro, (iv) possuem TV por assinatura, (v) possuem computador e (vi) têm acesso à internet. Em resumo, quanto maior a quantidade de bens materiais e serviços maior é a média no ENEM.

Figura 5 - Média ENEM por nível socioeconômico



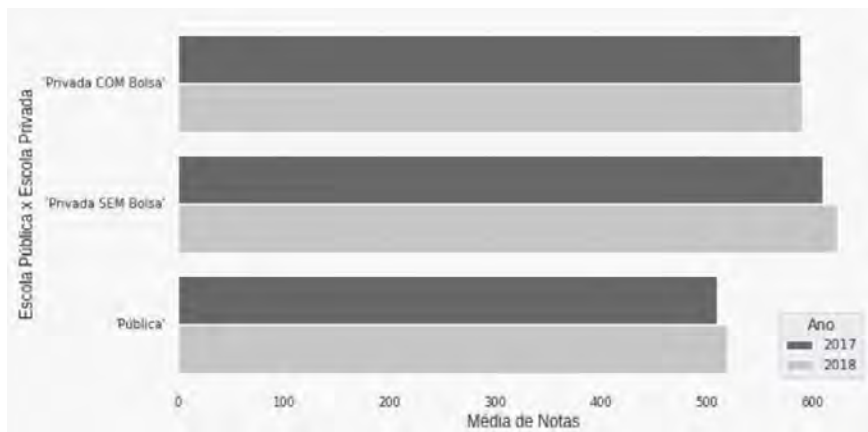




Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos microdados do INEP (2019).

Por fim, conforme apresentado na Imagem 6, verificou-se que a experiência educativa do candidato em escolas privadas promove maior agregação de valor ao seu processo de formação. Essa relação, em particular, merece um aprofundamento em busca dos fatores envolvidos como gestão, investimento, infraestrutura, entre outros.

Figura 6 - Média ENEM por tipo de escola - pública x privada, com ou sem bolsa



Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos microdados do INEP (2019).

Em relação às formações e reciclagens docentes, avalia-se de extremamente baixa a média, com 7,1% dos professores sem curso superior. Dos demais, 26,43% possuem pós-graduação *lato sensu*, 4,28% constam com mestrado e 0,74% com doutorado. Em relação às reciclagens, apenas 2,05% possuem um 2º curso. Não foi observada, no entanto, relação entre o nível de formação do corpo docente (pós-graduado ou não) nas escolas e o desempenho no ENEM de seus estudantes. Estudos futuros poderão estudar mais profundamente esta relação e outras que considerem a estrutura escolar (infraestrutura, gestão, quadros docentes, entre outros).

Com a análise realizada, mesmo que de forma preliminar, observou-se a existência de fortes indícios de que o bom desempenho no ENEM inclui nível de escolaridade e ocupação profissional dos pais, bem como aspectos socioeconômicos e culturais das famílias, como fatores promotores, influenciadores ou condicionantes.

Considerações finais

Com base na cartografia como método investigativo na área da Educação, buscou-se neste trabalho confirmar a relevância de alguns fatores promotores, influenciadores ou condicionantes que possam afetar o processo de aprendizagem. Esta é uma primeira aproximação sobre o tema e pode servir como provocação para estudos subsequentes.

Com relação aos fatores que influenciam o desempenho escolar, evidenciaram-se: (i) como *fatores promotores*, os aspectos sócio-econômicos-culturais do aluno/candidato (formação e ocupação dos pais, poder aquisitivo e tamanho das famílias, comodidades como a presença de empregados domésticos, número de automóveis e de computadores e disponibilidade de TV por assinatura e de acesso à internet), e (ii) como *fatores condicionantes*, condições de apoio/suporte da família, estratégias de aprendizagem utilizadas pelo corpo docente e gestão escolar.

Espera-se que os achados desta pesquisa possam subsidiar a proposição de políticas públicas e o desenvolvimento de mecanismos de suporte à decisão no âmbito da gestão escolar. Adicionalmente, a análise aqui apresentada pode ser aprofundada e expandida para outras escalas (cidades, microrregiões etc.). Todavia, do ponto de vista técnico, a utilização dos dados aqui analisados não é trivial e depende de um esforço considerável de integração das bases de dados originais.

Referências

AÇÃO EDUCATIVA; UNICEF; PNUD; INEP. **Indicadores da qualidade na educação**. São Paulo: Ação Educativa, 2004. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org>. Acesso em: 28 jul. 2021.

ALBERNAZ, Ângela; FERREIRA, Francisco H. G.; FRANCO, Creso. **Qualidade e equidade na educação fundamental brasileira**. IPEA, Texto para discussão, n. 455, 2002.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. Efeito-escola e estratificação escolar: o impacto da composição de turmas por nível

de habilidade dos alunos. **Educação em Revista**, n. 45, p. 25-59, 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982007000100003>. Acesso em: 28 jul. 2021.

ANDRADE, Dalton Francisco de; VALLE, Raquel da Cunha. Introdução à Teoria da Resposta ao Item. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 18, p. 13-32, 1998. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18222/ea01819982250>. Acesso em: 28 jul. 2021.

BARROS, Ricardo Paes de; MENDONÇA, Rosane; SANTOS, Daniel Domingues dos; QUINTAES, Giovani. **Determinantes do desempenho educacional no Brasil**. IPEA, Texto para Discussão, nº 834, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **The forms the capital**. Westport, CT: Greenwood, 1986.

BRASIL. Constituição Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 54. ed. Brasília: Edições Câmara, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf. Acesso em: 28 jul. 2021.

BBRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Indicadores Educacionais**. Brasília: INEP, 2019a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>. Acesso em: 28 jul. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Microdados**. Brasília: INEP, 2019b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/microdados>. Acesso em: 28 jul. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica 2019**. Brasília: INEP, 2019c. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resultados_indice_desenvolvimento_educacao_basica_2019_resumo_tecnico.pdf. Acesso em: 28 jul. 2021.

BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco. **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetória**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

COLEMAN, James Samuel. **Equality of Educational Opportunity**. Washington: Office of Education, U.S., 1966.

FERREIRA, Gisele da S. Investigação acerca dos fatores determinantes para a conclusão do Ensino Fundamental utilizando Mineração de Dados Educacionais no Censo Escolar da Educação Básica do INEP 2014. **Anais do Congresso Brasileiro de Informática na Educação**. Porto Alegre, p. 1034-1043, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5753/cbie.wcbie.2015.1034>. Acesso em: 28 jul. 2021.

FONSECA, Stella Oggioni da; NAMEN, Anderson Amendoeira. Mineração em bases de dados do INEP: uma análise exploratória para nortear melhorias no sistema educacional brasileiro. **Educação em Revista**, v. 32, n. 1, p. 133-157, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698140742>. Acesso em: 28 jul. 2021.

GOMES, Candido Alberto. **A educação em perspectiva sociológica**. 3. ed. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária (EPU), 1994.

KARINO, Camila Akemi; LAROS, Jacob Arie. Estudos brasileiros sobre eficácia escolar: uma revisão de literatura. **Revista Examen**, v. 1, n. 1, p. 95-126, 2017.

LÖBLER, Laurenita Maria Bulegon; VIEIRA, Kelmara Mendes; LÖBLER, Mauri Leodir; PARABONI, Ana Luiza. Fatores Influenciadores no Desempenho das Escolas Públicas de Ensino Fundamental: Uma Análise Multicasos. **Espacios**, v. 38, n. 10, p. 5, 2017.

NOGUEIRA, Maria Alice. Relação família-escola: novo objeto na sociologia da educação. **Paidéia**, v. 8, n. 14-15, p. 91-103, 1998.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Results From PISA 2015**. Paris: OCDE, 2016. Disponível em: <http://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Brazil-PRT.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2021.

OLIVEIRA, Gabriela Cristina de; SANTOS, Rodrigo dos. O Capital Cultural na educação: uma análise sobre o Desempenho Escolar. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, v. 4, n. 1, p. 230-248, 2017.

PALERMO, Gabrielle A; SILVA, Denise Britz do Nascimento; NOVELLINO, Maria Salet Ferreira. Fatores associados ao desempenho escolar: uma análise da proficiência em matemática dos alunos do 5º ano do ensino fundamental da rede municipal do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 31, n. 2, p. 367-394, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-30982014000200007>. Acesso em: 22 jul. 2021.

PRADO FILHO, K.; TETI, M. M. A Cartografia como Método para as Ciências Humanas e Sociais. **Barbarói**, n. 38, p. 45-59, 2013.

RIANI, Juliana de Lucena Ruas; RIOS-NETO, Eduardo Luiz Gonçalves. Background familiar versus perfil escolar do município: qual possui maior impacto no resultado educacional dos alunos brasileiros? **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 25, n. 2, p. 251-269, 2008.

ROMAGNOLI, R. C. A cartografia e a relação pesquisa e vida. **Psicologia & Sociedade**, v. 21, n. 2, p. 166-173, 2009.

SAINT MARTIN, Monique de. Capital Social. In: CATANI, Afrânio Mendes et al. (org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. Condicionantes do desempenho de alunos na Prova Brasil na ótica de professores de escolas públicas. **Roteiro**, v. 42, n. 2, p. 233–258, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18593/r.v42i2.12956>. Acesso em: 22 jul. 2021.

SCHIEFELBEIN, Ernesto; SIMMONS, John. Os Determinantes de Desempenho Escolar: Uma Revisão de Pesquisa nos Países em Desenvolvimento. **Cadernos de Pesquisa**, n. 35, p. 53-71, 1980.

VINHA, Luís Gustavo do Amaral; KARINO, Camila Akemi; LAROS, Jacob Arie. Factors Associated with Mathematics Performance in Brazilian Basic Education. **Psico-USF**, v. 21, n. 1, p. 87-100, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1413-82712016210108>. Acesso em: 22 jul. 2021.

SOBRE OS AUTORES

Adriana Lira - adriana.silva@udf.edu.br

Doutora em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Prof^a. Assistente do curso de Pedagogia do Centro Universitário do Distrito Federal (UDF), Brasília. ORCID: www.orcid.org/0000-0002-9692-5088

Andrea Cristina Versuti - andrea.versuti@gmail.com

Doutora em Educação com ênfase em Ciência e Tecnologia pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB) e membro do corpo permanente de docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/FE/UnB).

Azucena Ochoa Cervantes - azus@uaq.mx

Doctora en Psicología y Educación, por la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ). Estudios de posdoctorado en la Universidad de Alicante. Se desempeña como docente de tiempo completo de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro. Dentro de esta institución participa en la Licenciatura en Psicología Educativa y en la Maestría en Educación para la Ciudadanía. Actualmente tiene a su cargo la Dirección de Investigación de la Secretaría de Investigación, Innovación y Posgrado de la UAQ. Es fundadora del Observatorio de la Convivencia Escolar (OCE) de la UAQ, el cual coordina, integrante del comité directivo de la Red Latinoamericana de Convivencia Escolar, integrante de la Cátedra UNESCO de la Juventud, Educación y Sociedad y de la Red Mexicana de Aprendizaje y Servicio Solidario. Su investigación la dirige al estudio de la convivencia escolar a través de la promoción de la participación de niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Cuenta con el reconocimiento de Investigadora Nacional nivel 1 por el CONACYT.

Carlos Ângelo de Meneses Sousa – carlosangelos@yahoo.com.br

Doutor em Sociologia pela Universidade de Brasília (UnB) com estudos na Universidade de Bonn (Alemanha) e Pós-doutorado em Educação pela Universidade de Lisboa (Portugal). É professor permanente do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação e pesquisador da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade, ambos da Universidade Católica de Brasília. Juntamente com o Prof. Dr. Ricardo Mariz, coordenou a Pesquisa “Cartografia dos territórios da aprendizagem como estratégia de reconstrução do trabalho docente e gestores para o ensino básico” (CNPq – UCB – 2017-2021).

Candido Alberto Gomes - candidoacg@gmail.com

Doutor em educação pela University of California, Los Angeles, Estados Unidos. Prof. Catedrático e diretor do Centro de Pesquisas do Instituto de Estudos Superiores de Fafe, Portugal. ORCID: www.orcid.org/0000-0001-8493.3785

Divaneide Lira Lima Paixão - divaneide.paixao@edu.se.df.gov.br

Doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília (UnB). Professora formadora da Gerência de Pesquisa e Formação Continuada para Modalidades da Educação Básica (GEMEB), da Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE). Membro do grupo de pesquisa Cartografia dos territórios de aprendizagem como estratégia de reconstrução do trabalho docente e gestores para o ensino básico financiado pelo Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) e a Universidade Católica de Brasília (UCB).

Douglas Carlos Nunes da Silva - douglas.nunes@edu.se.df.gov.br

Mestre em Matemática pela Universidade de Brasília (UnB). Professor formador da Gerência de Pesquisa e Formação Continuada para Modalidades da Educação Básica (GEMEB), da Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE).

Edilson Ferneda - eferneda@gmail.com

Doutor em Ciência da Computação pelo Laboratoire d'Informatique, Robotique et de Microélectronique de Montpellier (LIRMM), França. Professor Titular da Universidade Católica de Brasília (UCB), atua no Mestrado em Governança, Tecnologia e Inovação (MGTI) e nos Bacharelados em Ciência da Computação, Ciências Contábeis e Administração. Mestre em Sistemas e Computação (1988) pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Campina Grande, Paraíba e Graduado em Tecnologia em Computação (1979) pelo Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA), São José dos Campos, São Paulo. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4164-5828>

Eduardo Domínguez Herrera - mademsgeografia@unam.mx

Licenciado en Geografía en la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la UNAM y Maestro en Comunicación y Tecnología Educativa en el Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE). Candidato a Doctor en Geografía del Programa de Geografía, FFyL, Universidad Autónoma de México (UNAM). Actualmente esta adscrito a la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la UNAM. En la facultad realiza dos actividades principales: la primera, a partir de 2015, como responsable académico de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) en Geografía y la segunda, a partir del 2017, como Coordinador del Programa de Apoyo a la Superación Docente (PASD)

Bachillerato de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA).

Ericka Fernandes Vieira Barbosa - erickafvb@gmail.com

Desde a segunda metade de 2019 é discente do curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (PPGE/FE/UnB), com proposta de cartografar cultura juvenil em territórios digitais.

Fernando César Botaro Freneda – ffreneda@gmail.com

Doutorando em Educação na Sociedade do Conhecimento pela Universidade de Salamanca (USAL), Instituto Universitário de Ciências da Educação, Salamanca, Espanha e Doutorando (Interinstitucional) em Ciência e Tecnologia Web pela Universidade Aberta (UAb), Departamento de Ciências e Tecnologias, Lisboa, Portugal e pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD), Escola de Ciências e Tecnologias, Vila Real, Portugal; Mestre em Gestão do Conhecimento e TI (2019) pela Universidade Católica de Brasília (UCB), Brasil; e Graduado em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (2010) pelo Centro Universitário de Brasília (UNICEUB), Brasil; Membro do Grupo de Pesquisa Cartografias dos Territórios de Aprendizagem (CNPq/UCB). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8340-7900>

Gabriela Carmona Baez - alien483armyidiot@gmail.com

Completó sus créditos de la Licenciatura en Geografía en la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la Universidad Nacional Autónoma de México en 2020. Ha participado como autora de cartografía y un cartel en la exposición “Recorrido de campo en el estado de Yucatán, 2016” en el Instituto de Geografía en el año 2016. Ha asistido al X Simposio de Enseñanza de la Geografía en México Taxco, 2017. En este mismo año, asistió al Primer Encuentro de estudiantes de MADEMS Geografía y Posgrado en Geografía, “Encuentro de dos mundos”. En el año 2018 presentó la ponencia “el pH del suelo” en el Cuarto Coloquio del Laboratorio de Suelos: Caracterización de los suelos de Ocuilán, Estado de México.

Gardênia Lídia Chaves Soares - gardenialidia@hotmail.com

Mestra em Educação - Universidade Católica de Brasília (UCB). Professora da Secretaria de Estado de Educação (SEEDF). Especializada em Educação na Diversidade e Cidadania com ênfase na Educação de Jovens e Adultos pela Universidade de Brasília (UnB-2016); Educação Especial pela Faculdade Ítalo Brasileira (FIB-2014); Gestão Educacional pela faculdade de Tecnologia de Palmas (FATEP-2010) e Docência do Ensino Superior pela Universidade Candido Mendes (UCAM-2006).

Hércules Antonio do Prado - prado.hercules@gmail.com

Doutor em Ciência da Computação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil. Professor da Universidade Católica de Brasília (UCB), com atuação no Mestrado Profissional em Governança, Tecnologia e Inovação (MGTI) e no Bacharelado em Administração. Professor do Mestrado Profissional em Governança, Tecnologia e Inovação (MGTI) pela Universidade Católica de Brasília (UCB), Brasil; Editor-Assistente da Revista Gestão do Conhecimento e Tecnologia da Informação pela UCB; Membro do Conselho Consultivo do Núcleo de Apoio à Pesquisa do Planejamento de Longo Prazo da Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Atuária (FEA) / Universidade de São Paulo (USP), Brasil; Consultor ad-hoc da Fundação de Amparo à Pesquisa de Pernambuco (FACEPE) e da Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAPDF), Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8375-0899>

Leonardo Humberto Soares - leonardo.humberto.soares@gmail.com

Doutor em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB), Brasil. Professor do Centro Universitário de Brasília e União Marista do Brasil, Brasília, DF, Brasil. Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB), Brasil; e Graduado em História (2002) pelo Centro Universitário de Brasília (UNICEUB), Brasil; Membro do Grupo de Pesquisa Cartografias dos Territórios de Aprendizagem (CNPq/UCB). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0127-3273>

Lília Abadia - liliabadia@gmail.com

Doutora em Teoria Crítica e Estudos Culturais pela Universidade de Nottingham (Inglaterra). Foi pesquisadora em projetos de pesquisa financiados pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (Portugal) e pela European Cooperation in Science and Technology. Atualmente, é Pesquisadora Associada ao Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Católica de Brasília (UCB), com bolsa do Programa Nacional de Pós-doutorado (CAPES-UCB), é membro da pesquisa “Cartografia dos Territórios de Aprendizagem” e é editora sênior da revista Comunicologia (UCB).

Luísa Beth Nunes Alonso - luiza.alonso@yahoo.com

Doutora em Educação pela Harvard University. Foi coordenadora do Mestrado em Gestão do Conhecimento e Tecnologia Informação da Universidade Católica de Brasília (UCB). Tem experiência na área de Sociologia do Conhecimento, com ênfase na interface entre domínio conceitual e campos de aplicabilidade. Realiza pesquisas sobre os temas transformação Digital e Gestão Social de Conhecimentos.

Raquel Soares de Santana - raquel.santana@edu.se.df.gov.br

Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Psicopedagoga Clínica e Institucional. Professora formadora da Gerência de Pesquisa e Formação Continuada para Modalidades da Educação Básica (GEMEB), da Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE).

Reinaldo Batista Cordova - cordovarey@gmail.com

Doutor em História pela Universidad de Murcia – Espanha. Especialista em Filosofia. Pesquisador no grupo Nóesis, da Universidad de Murcia/Espanha. Atua há mais 18 anos no Ensino Básico e superior. Atualmente é professor no Instituto de Enseñanza Secundaria Valle del Cidacos, em La Rioja/Espanha. Possui artigos e capítulos de livros publicados, nos quais examina diversos fenômenos da história humana e sistemas de ensino, com destaque para o período contemporâneo. Relaciona aspectos diversos do saber, como os cartográficos e os historiográficos.

Ricardo Spindola Mariz - marizricardo@gmail.com

Doutor em Sociologia, Mestre em Educação e Pedagogo. Coordenador da Área de Missão e Gestão da UMBRASIL. Coordenou, em conjunto com o Prof. Dr. Carlos Ângelo de Meneses Sousa, a Pesquisa Cartografias dos territórios de aprendizagem - CNPQ/UCB (2017-2021). Membro do Grupo de Pesquisa Sociologia Clínica - CNPQ/UnB. Idealizador do Canal Esquina do Pensamento e Conselheiro do Movimento de Educação da Base, da CNBB. Atuou na docência e gestão da educação básica, foi Pró-Reitor de Graduação, Pró-Reitor de Extensão e Reitor “pro tempore” da Universidade Católica de Brasília. Foi membro da Comissão de Justiça e Paz de Brasília e vice-presidente do Fórum Nacional de Pró-reitores de Graduação do Brasil. Autor de artigos e livros sobre educação.

Simone Pires Ferreira - simonebrugin@yahoo.com.br

Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB) com pesquisa sobre a percepção docente sobre as práticas pedagógicas e a criança com autismo. Compõe o grupo de pesquisa Cartografia dos territórios de aprendizagem como estratégia de reconstrução do trabalho docente e gestores para o ensino básico financiado pelo Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) e a Universidade Católica de Brasília (UCB). Atua como psicopedagoga clínica e institucional e é professora da Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

Pricila Kohls-Santos - pricila.kohls@gmail.com

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), com estágio sanduíche na Universidad Politécnica de Madrid. Pós-doutorado pela PUCRS. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCB/DF. Líder do Grupo de Pesquisa GeTIPE. Líder do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Tecnologias Digitais, Internacionalização e Permanência estudantil (GeTIPE). Integrante da RIES - Rede Sulbrasileira de Investigadores em Educação Superior, do ARGOS (Grupo de Pesquisa em EAD da PUCRS).

ÍNDICE REMISSIVO

Alfabetização 15, 98, 100, 101, 109, 113, 114, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 178, 179, 180, 181, 220;

Aprendizagem 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 41, 42, 43, 45, 46, 48, 55, 56, 57, 58, 65, 93, 94, 95, 96, 98, 102, 103, 105, 106, 107, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 118, 120, 127, 130, 132, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 170, 173, 175, 176, 177, 179, 180, 218, 219, 228, 233, 234, 235, 236, 237, 235;

Autismo 14, 93, 94, 95, 98, 99, 100, 101, 102, 111, 112, 113, 114, 237;

Cartografia 7, 8, 12, 13, 14, 15, 20, 25, 31, 33, 37, 38, 41, 43, 49, 50, 51, 52, 53, 67, 68, 93, 97, 98, 117, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 140, 141, 143, 147, 154, 155, 158, 159, 167, 170, 181, 185, 187, 188, 190, 193, 196, 206, 207, 208, 211, 214, 228, 230, 233, 234, 235, 236, 237;

Cidadania 8, 91, 92, 123, 147, 235;

Complexidade 12, 26, 52, 56, 124, 143, 208, 217;

Criança 32, 33, 43, 44, 45, 46, 49, 55, 56, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 67, 68, 69, 93, 94, 95, 99, 100, 101, 102, 108, 111, 112, 113, 114, 120, 126, 128, 131, 134, 136, 139, 162, 175, 176, 177, 179, 180, 237;

Currículo 10, 41, 42, 58, 67, 94, 105, 106, 120, 125, 126, 129, 132, 138, 141, 149, 151, 172, 175, 181, 204, 219;

Desempenho escolar 15, 217, 218, 219, 221, 228, 230, 231;

Diagramas 51, 52, 132;

Diálogo 7, 11, 56, 94, 97, 98, 99, 138, 145, 149, 160, 181;

Dispositivo 43, 50, 58, 65, 67, 125, 147, 149, 151, 153, 156, 159, 188, 191, 209;

Docência 48, 49, 110, 147, 158, 210, 215, 235, 237;

Educação 7, 9, 12, 13, 14, 15, 27, 37, 41, 42, 43, 44, 46, 48, 49, 58, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 91, 92, 93, 95, 96, 98, 99, 100, 101, 103, 104, 108, 109, 110, 111, 113, 114, 118, 120, 123, 124, 126, 127, 132, 133, 137, 138, 139, 140, 141, 143, 145, 148, 149, 151, 154, 157, 158, 159, 160, 162, 163, 168, 169, 171, 172, 179, 181, 185, 186, 187, 189, 190, 191, 192, 195, 199, 201, 203, 204, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 215, 217, 220, 228, 229, 230, 233, 234, 235, 236, 237, 238;

Educação básica 15, 39, 40, 41, 46, 56, 65, 91, 108, 129, 139, 153, 154, 164, 165, 214, 223, 228, 231;

Ensino 7, 8, 10, 14, 41, 42, 46, 48, 49, 55, 56, 57, 58, 59, 62, 64, 93, 95, 98, 99, 102, 104, 105, 106, 107, 109, 110, 112, 113, 122, 127, 140, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 161, 162, 163, 164, 166, 167, 168, 169, 171, 172, 173, 175, 177, 178, 179, 180, 192, 197, 203, 205, 217, 219, 220, 221, 223, 229, 230, 233, 234, 235, 237;

Escola 7, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 25, 26, 28, 29, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 73, 76, 92, 93, 94, 96, 97, 99, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 143, 145, 147, 148, 149, 150, 151, 156, 157, 159, 160, 161, 162, 164, 167, 168, 169, 170, 173, 176, 177, 178, 179, 180, 192, 204, 217, 218, 219, 220, 221, 227, 228, 229, 230, 231, 233, 235, 239;

Estética 20, 22, 31, 38, 52;

Família 14, 26, 27, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 100, 103, 107, 108, 109, 111, 112, 121, 122, 123, 124, 134, 136, 137, 145, 163, 167, 175, 177, 179, 219, 221, 225, 228, 230;

Félix Guattari 20, 25, 30, 36, 43, 49, 52, 58, 65, 97, 111, 149, 150, 153, 156, 157, 155, 170, 189, 205;

Gilles Deleuze 20, 25, 30, 38, 43, 49, 52, 58, 67, 97, 113, 147, 149, 150, 153, 156, 157, 158, 159, 170, 189, 211;

História 9, 14, 19, 21, 24, 26, 28, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 49, 56, 64, 69, 100, 101, 104, 106, 111, 113, 117, 119, 120, 126, 133, 136, 138, 143, 144, 145, 146, 147, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 167, 179, 195, 196, 206, 209, 236, 237;

Inclusão 49, 53, 54, 55, 57, 58, 61, 66, 93, 105, 106, 110, 112, 113, 114, 191, 217;

Internet 43, 46, 47, 48, 49, 59, 68, 75, 107, 118, 221, 225, 228;

Juventude 13, 19, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 32, 36, 37, 38, 39, 233;

L. S. Vygotsky 44, 68, 69, 162, 165;

Mapa 19, 21, 22, 31, 38, 47, 52, 53, 72, 73, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 92, 99, 108, 122, 132, 133, 134, 152, 154, 155, 158, 194, 218;

Método cartográfico 97, 166, 167;

Michel Foucault 43, 52, 67, 120, 126, 138, 145, 147, 156, 158, 159, 159, 188, 212;

Microdados 15, 217, 218, 222, 223, 224, 225, 227, 229;

Movimentos 15, 20, 23, 25, 34, 38, 43, 51, 52, 53, 67, 97, 117, 120, 132, 185, 186, 187, 190, 196, 202, 206, 207, 208;

Museu 10, 15, 47, 185, 186, 187, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215;

Narrativa 14, 19, 23, 24, 29, 34, 35, 36, 37, 37, 52, 53, 167;

Pandemia 8, 14, 48, 66, 89, 90, 103, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 129, 199, 206, 209, 213;

Paulo Freire 8, 71, 91, 101, 113, 130, 138, 162, 164, 170, 180, 181;

Percepção 14, 15, 22, 59, 60, 67, 93, 102, 110, 143, 147, 155, 161, 162, 164, 165, 167, 175, 176, 180, 181, 196, 204, 205, 207, 208, 220, 237;

Pesquisa social 47;

Política 7, 9, 22, 24, 41, 44, 52, 53, 55, 66, 81, 88, 99, 107, 114, 121, 123, 129, 133, 134, 137, 139, 155, 162, 163, 169, 178, 185, 186, 192, 195, 204, 209, 210, 212, 214, 217, 219, 220, 228;

Rizoma 21, 24, 37, 52, 53, 66, 97, 153, 156, 157, 159, 189;

Territórios de aprendizagem 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 234, 235, 236, 237.

Publique na editora Pathos!



www.editorapathos.com.br



contato@editorapathos.com.br



[@editorapathos](https://www.instagram.com/editorapathos)



[...] esta coletânea de pesquisadores que usam e recriam os desenhos cartográficos nos territórios de aprendizagem na educação, desde a escola, até os espaços virtuais e em diferentes e diversas matrizes e referenciais teóricos, dão uma amostra pulsante da vida que não se limita e não se deixa enquadrar diante da complexidade dos processos de aprendizagens e conseqüentemente dos desafios inerentes à pesquisa, em tão comuns e ricos territórios. As pesquisas, carinhosamente, chamadas de “Cartografias” representam uma oportunidade de reinvenção do pensamento. Saber que o contexto histórico é cambiante não basta; é preciso buscar criar abordagens epistemológicas que contemplem a totalidade em constante mutação com a velocidade dos tempos digitais sem, no entanto, esquecer as razões de Ser Educador e Educando.

Luiza Alonso

Doutora em Educação pela Universidade de Harvard



Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura



Cátedra UNESCO de Juventude,
Educação e Sociedade



Conselho Nacional de Desenvolvimento
Científico e Tecnológico



ISBN 978-65-994244-5-8



9 786599 424458