

Claudionor Nunes Cavalheiro e Eliene Costa Silva (Orgs.)

COTIDIANO ESCOLAR

Mais que Muros



3


EDITORA
ÓPERA

Claudionor Nunes Cavalheiro e Eliene Costa Silva (Orgs.)

COTIDIANO ESCOLAR Mais que Muros



3


EDITORA
ÓPERA

© 2022 – Editora Ópera

www.editoraopera.com.br

editoraopera@gmail.com

Organizadores

Claudionor Nunes Cavalheiro

Eliene Costa Silva

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Capa: Freepik/Ópera

Revisão: Respectiveos autores dos artigos

Conselho Editorial

Ma. Heloisa Alves Braga, Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, SEE-MG

Me. Ricardo Ferreira de Sousa, Universidade Federal do Tocantins, UFT

Me. Guilherme de Andrade Ruela, Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF

Esp. Ricael Spirandeli Rocha, Instituto Federal Minas Gerais, IFMG

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

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

Me. Camilla Mariane Menezes Souza, Universidade Federal do Paraná, UFPR

Ma. Jocilene dos Santos Pereira, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Dra. Haiany Aparecida Ferreira, Universidade Federal de Lavras, UFLA

Me. Arthur Lima de Oliveira, Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do RJ, CECIERJ

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C376c	Cavalheiro, Claudionor Nunes Cotidiano Escolar: Mais que Muros - Volume 3 / Claudionor Nunes Cavalheiro; Eliene Costa Silva (organizadores). – Formiga (MG): Editora Ópera, 2022. 110 p. : il.
	Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-998512-9-2 DOI: 10.5281/zenodo.7439017
	1. Educação. 2. Aprendizagens. 3. Ensino. 4. Docência. I. Silva, Eliene Costa. II. Título.
	CDD: 371.302 81 CDU: 37

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

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

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

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

Acesse a obra originalmente publicada em:
<https://www.editoraopera.com.br/2022/12/cotidiano-3.html>



AUTORES

**ANDRÉIA APARECIDA DE OLIVEIRA CAMBRAIA
ANDREIA NUNES DE CASTRO
CÉLIA MÁRCIA DO NAZARETH FERREIRA
CLAUDIONOR NUNES CAVALHEIRO
ELIENE COSTA SILVA
ELIZETE SANTOS TIRINA
FABIANO SALES DE AGUIAR
GRACIELLE FERREIRA VALÉRIO
MARIA LUZIA FERREIRA SANTOS
PAULO KLEBER BORGES DA SILVA
RITA DE CÁSSIA PEREIRA LIMA**

APRESENTAÇÃO

O livro **COTIDIANO ESCOLAR: mais que muros nº 3** tem a intencionalidade de continuarmos as discussões e apontamentos de temas relevantes para o cotidiano escolar, que perpassam os limites físicos dos muros que hoje cercam nossos ambientes escolares. Nesta edição, trataremos dos seguintes temas: alfabetização e letramento na educação de jovens e adultos em uma escola pública de Cuiabá – MT; revisão de literatura sobre a alfabetização em tempos de pandemia; os desafios e possibilidades da integração de tecnologias ao currículo de formação docente; os conceitos de identidade e a pós-modernidade à luz da ideias de Stuart Hall; a ação da polícia e seus efeitos na construção identitária de crianças pequenas e avaliação de desempenho docente numa instituição federal.

O primeiro capítulo trata do processo de alfabetização e letramento de estudantes da Educação de Jovens e Adultos de uma escola pública de Cuiabá – MT e aponta que, embora os estudantes desta escola possuem certo grau de letramento, não são suficientes para fazerem deles indivíduos autônomos e críticos. As autoras indicam a necessidade de uma formação específica para a EJA, comprometida com a libertação dos indivíduos, problematizando as situações cotidianas que eles vivenciam, em busca da tão sonhada autonomia.

O segundo capítulo também retrata sobre a alfabetização, mas agora focado em fazer uma revisão bibliográfica sobre os referenciais teóricos do tema no cenário da pandemia da Covid-19, apontando que houve uma perda significativa de qualidade no ato de ensinar, pois os professores não tiveram formação adequadas para o trabalho online/remoto, tendo o planejamento sido feito durante o processo pandêmico.

O terceiro capítulo trata dos desafios e possibilidade da integração de tecnologias ao currículo de formação docente, evidenciando a necessidade de revisão dos currículos de formação docente frente às demandas oriundas da ampla disseminação das tecnologias digitais na Educação. Essa revisão faz-se necessário, segundo os autores, para que as tecnologias digitais possam ser integradas ao processo de ensino e aprendizagem, tornando o uso delas como sinônimo de qualidade educativa e não apenas inclusão de uma outra ferramenta de ensino.

O quarto capítulo trata dos conceitos de identidade e a pós-modernidade à luz das ideias de Stuart Hall. Discute-se no texto, a constituição de uma identidade, que pode envolver diferentes relações sociais e simbólicas, o que para Hall (2002) é considerado uma crise social fragmentando o sujeito, corroborando assim para o surgimento de novas identidades.

O quinto capítulo discute as representações sociais de polícia vivenciadas por crianças de uma creche do Complexo do São Carlos - Rio de Janeiro. O estudo aponta uma crise identitária nas crianças que não se sentem seguras ao referirem-se aos policiais, que são os legítimos representantes do Estado, e demonstram proximidade com os traficantes, legitimando um círculo perverso da vida adulta. Apontam que a violência atinge de forma cruel e crescente o universo infantil e demonstra um Estado ausente, que deixa de oferecer proteção a estas crianças.

O sexto capítulo retrata as percepções sobre a avaliação de desempenho docente num Campus do IFMT e apontam as fragilidades no processo apresentado, tais como a aplicação da avaliação por parte dos gestores e o modelo, que não foi discutido com os avaliados. Embora apontem essas fragilidades, muitos utilizam os resultados para balizarem sua atuação didática, levando em consideração a avaliação realizada pelos discentes.

Esperamos que a leitura seja agradável e profícua e que os questionamentos apontados possam provocar a busca por novas respostas, por novos estudos e perspectivas para uma educação que prime pela inclusão de todos e todas no ato de ensinar e aprender.

Desejamos a você, uma ótima leitura.

Claudionor Nunes Cavalheiro

Eliene Costa Silva

SUMÁRIO

Capítulo 1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: Processo de aprendizagem de estudantes de uma escola pública de Cuiabá - MT Andréia Aparecida de Oliveira Cambraia; Eliene Costa Silva; Gracielle Ferreira Valério	9
Capítulo 2 ALFABETIZAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: UMA REVISÃO DE LITERATURA Elizete Santos Tirina; Fabiano Sales de Aguiar	22
Capítulo 3 DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA INTEGRAÇÃO DE TECNOLOGIAS AO CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DOCENTE Andreia Nunes de Castro; Claudionor Nunes Cavalheiro	35
Capítulo 4 OS CONCEITOS DE IDENTIDADE E A PÓS-MODERNIDADE À LUZ DAS IDEIAS DE STUART HALL – ELEMENTOS PARA UMA REFLEXÃO Maria Luzia Ferreira Santos; Paulo Kleber Borges da Silva	52
Capítulo 5 A AÇÃO DA POLÍCIA E SEUS EFEITOS NA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE CRIANÇAS PEQUENAS Célia Márcia do Nazareth Ferreira; Rita de Cássia Pereira Lima	62
Capítulo 6 AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE: AS PERCEPÇÕES DOS AVALIADOS Andreia Nunes de Castro; Claudionor Nunes Cavalheiro	83
ORGANIZADORES	109

Capítulo 1

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: Processo de aprendizagem de estudantes de uma escola pública de Cuiabá - MT

Andréia Aparecida de Oliveira Cambraia

Eliene Costa Silva

Gracielle Ferreira Valério

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: Processo de aprendizagem de estudantes de uma escola pública de Cuiabá - MT

Andréia Aparecida de Oliveira Cambraia

(PROEN/IFMT) – andreia.cambraia@ifmt.edu.br

Eliene Costa Silva

(PROEN/IFMT) - eliene.silva@ifmt.edu.br

Gracielle Ferreira Valério

(PROEN/IFMT) – gracielle.valerio@ifmt.edu.br

Resumo

Este relato é parte de uma pesquisa que objetiva compreender o processo de alfabetização e letramento de estudantes da Educação de Jovens e Adultos de uma escola pública de Cuiabá - MT. Esse assunto tem grande relevância face ao contexto educacional atual, especialmente na Educação de Jovens e Adultos. Percebemos que, ainda existe muito por se fazer nesta modalidade de ensino, que deve ser um instrumento por meio do qual se desenvolvam indivíduos críticos, autônomos e participativos na sociedade. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, pois o mesmo ocorreu por meio de observações e entrevistas gravadas. Escolhemos como relevantes para este estudo, autores que tratam da leitura, alfabetização, letramento e educação popular. Ao procurar responder aos objetivos propostos nesta pesquisa, constatamos que os estudantes possuem certo grau de letramento, mas não suficiente para fazer deles indivíduos autônomos e críticos. O ensino desses estudantes está centrado em textos cartilhescos tradicionais, sem nenhum auxílio de gêneros textuais e outros suportes de leitura. Com base nos dados, também percebemos a fragilidade na formação de ambas as professoras. Apesar disso, elas dizem que estão satisfeitas com os resultados obtidos e nota-se que, com todas as fragilidades verificadas, os estudantes ainda possuem certo nível de letramento porque ele é construído nas relações entre a família, o trabalho, a escola e outros espaços frequentados.

Palavras-chaves: Educação de Jovens e Adultos. Alfabetização. Leitura e Letramento.

1 Introdução

O ato de ler surgiu da capacidade que temos de desenvolver a leitura, associados aos estímulos da sociedade e dos códigos transmitidos pelo alfabeto. O teórico Chartier (1996 p.90) também enfatiza que “o ato da leitura, [...] supõe uma relação íntima entre o leitor e um livro”. O modelo de leitura existente foi decorrente de vários fatores, dentre eles: a revolução industrial, logo, a economia capitalista; o surgimento de novas classes como a burguesia; o crescimento da vida urbana, entre outros.

A alfabetização foi concebida como forma de implantar o conhecimento, visto que, não era mais aceito um saber que não fosse através de um código escrito. Mas, a escola tem sido alvo de grandes discussões, pois ela tem desenvolvido seu papel de ensinar a ler e escrever de forma mecânica, ou seja, sem significado. A leitura é tão importante que Chartier (1996 p.86) ainda nos enfatiza que: “leitura é reverência e respeito pelo livro porque ele é raro, porque está carregado de sacralidade mesmo quando é profano”. Portanto, é de grande importância a leitura se apropriar da realidade do indivíduo.

A história da palavra “letramento” surgiu em nosso país somente na década de 1980, quando influenciado pelo inglês “*literacy*”, que até a década de 1990, era traduzido por “alfabetização”, e mais recentemente, por “alfabetismo”.

O lócus dessa pesquisa se deu na Escola Estadual Dr. Mário de Castro, localizada na rua Santos Dumont, nº. 102 - Bairro Pedra 90, e essa investigação se justifica pela relevância da temática, face o atual contexto educacional, especialmente na educação de Jovens e Adultos que tem vivido dias difíceis em sua execução.

Desta maneira, para compreender o tema abordado, questiona-se: Como se dá o processo de alfabetização e letramento de estudantes da Educação de Jovens e Adultos de uma escola pública de Cuiabá - MT?

2 Algumas reflexões sobre alfabetização e letramento

A palavra em inglês, *literacy*, deriva do latim *litteratus*, que significava “um erudito”. Nos primórdios da Idade Média, o *litteratus* (em oposição ao *illiteratus*) era uma pessoa que sabia ler em latim. Posterior a Reforma, *literacy* passou a significar a capacidade de ler e escrever em sua língua-mãe. O sugere uma interação entre

exigências sociais e competências individuais. Assim, os níveis de [letramento] necessários ao funcionamento social podem variar e, de fato, têm variado de uma cultura para outra e, dentro da mesma cultura, de uma época para outra. (Mortatti, 2004).

No Brasil, a necessidade de ampliar este conceito de alfabetização teve início quando novos fatos, como a condição de alfabetizado e a extensão da escolarização básica, começaram a ser vistas, produzindo novas ideias e novas maneiras de entender tais fenômenos.

O termo “letramento” parece ter sido utilizado pela primeira vez por Mary Kato, em seu livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, em 1986. A autora faz uma definição da palavra relacionando-a com a função da escola de formar “cidadãos funcionalmente letrados”, tanto do ponto de vista cognitivo individual quanto da sociedade.

Em seu livro *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, em 1988, Leda V. Tfouni (1998) situa letramento no âmbito do social e indicando algo mais que alfabetização, que situa no âmbito individual. Para a autora, letramento é questão complexa em sociedades letradas e que, nas relações entre pensamento e linguagem, não existe identificação entre analfabeto e iletrado.

A pressão que o mundo letrado exerce sobre as pessoas tem feito com que a capacidade de desenhar letras ou decifrar o código da leitura, não seja mais suficiente. Acompanhando o mesmo processo de países desenvolvidos, o final do século XX exigiu de quase todos os povos que a língua escrita não fosse mais vista como meta de conhecimento desejável, mas condição verdadeira para a sobrevivência e a conquista da cidadania. Foi no contexto das grandes transformações culturais, sociais, políticas, econômicas e tecnológicas que o termo “letramento” surgiu ampliando o sentido do que tradicionalmente se conhecia por alfabetização (Soares, 2003).

Atualmente, tão importante quanto conhecer como funciona o sistema de escrita é poder se efetivar em práticas sociais letradas, poder responder aos apelos de uma cultura grafocêntrica. Desta forma, “enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de uma sociedade” (TFOUNI, 1995, p. 20).

Na prática, o longo e difícil caminho que o indivíduo pouco letrado tem a percorrer, sua reação diante da artificialidade das práticas pedagógica e a negação do mundo letrado, termina por expulsar o mesmo da escola, tendo um destino cruel,

mas possível de se evitar se o professor souber criar em sala de aula uma interação capaz de mediar as tensões, negociar significados e construir outros contextos de inserção social.

Embora o termo “letramento” se reporte a uma dimensão complexa e plural das práticas sociais de uso da escrita, a apreensão de uma dada realidade, seja na sociedade ou em campo específico de conhecimento (ou prática profissional) estimulou o surgimento de inúmeros estudos sobre suas especificidades. Por isso, notamos nos meios educacionais e acadêmicos a referência no plural “letramentos”.

A definição do termo para Magda Soares é sintetizada assim:

Letramento: Resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. O estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais. (SOARES apud MORTATTI, 2004 p.92).

Já Vera Masagão Ribeiro (1999), opta por utilizar o termo “alfabetismo” em vez de “letramento”, por ser um termo já dicionarizado e também por guardar a mesma raiz de “alfabetização”, relativo ao ato de ensinar ou disseminar o ensino da leitura e da escrita.

Tantas características nos levam a considerar a pluralidade do conceito de letramento, evitando as diferenças por meio de fórmulas simplificadoras que visem à homogeneização do que ainda é provisório e heterogêneo. Mas, talvez seja necessário conhecer entre as diferenças e as semelhanças, aspectos comuns nas considerações feitas acima.

Diante disso, motivadas a conhecer melhor sobre esta temática, é que propomos este artigo que pretende conhecer o processo de alfabetização e letramento de estudantes da Educação de Jovens e Adultos de uma escola pública de Cuiabá.

2 O Processo de aprendizagem na visão dos estudantes

É preciso compreender que a construção do conhecimento é um processo, que é histórico, individual e coletivo ao mesmo tempo, e que deriva da práxis humana e, portanto, não é linear e nem neutro, como desejava a ciência positivista. Desta forma, toda pesquisa tem uma intenção: elaborar conhecimentos que proporcionem compreensão e transformação da realidade; por ser uma atividade, está posta em

determinado contexto histórico-sociológico, ligada à valores, ideologias e conceitos de indivíduo e de mundo.

Por considerar que a pesquisa qualitativa é a que mais se adequa a este estudo, nos fundamentamos em alguns teóricos como: Bogdan e Biklen (1994), Fazenda (1991), Ludke e André (1986), Zago, Carvalho e Vilela (2003), Bauer e Gaskell (2002), entre outros, que descrevem sobre esta abordagem.

1) Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal: O investigador desprende grande quantidade de tempo em escolas, famílias, bairros e outros locais tentando elucidar questões educativas. Mesmo utilizando equipamentos de áudio e vídeo ou um simples bloco de anotações, os dados são recolhidos e complementados pelas informações obtidas através do contato direto.

Os investigadores qualitativos freqüentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Acreditam que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas em seu ambiente habitual de ocorrência.

2) A investigação qualitativa é descritiva: Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados são baseados nos dados para ilustrar e dar substância à apresentação. Nos dados incluem transcrição de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais e outros registros oficiais. O investigador analisa os dados em toda sua riqueza, respeitando ao máximo a forma como foram registrados ou transcritos. (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p.48-50).

Os investigadores qualitativos freqüentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Acreditam que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas em seu ambiente habitual de ocorrência.

A pesquisa em questão foi realizada em uma sala de alfabetização de Jovens e Adultos, através de observações realizadas durante 4 meses e entrevistas gravadas com questões abertas, com duas professoras. Durante todo o percurso dessa pesquisa, objetivou-se verificar qual processo de alfabetização e letramento os estudantes estão inseridos, a fim de prepará-los para uma sociedade que a cada dia cobra níveis mais elevados de letramento. Para alcançar tal objetivo, buscou-se verificar se na classe de alfabetização em questão há uma prática pedagógica que proporcione aos estudantes a aquisição da lecto-escrita e o desenvolvimento do letramento. Buscou-se também constatar se os estudantes frequentam a biblioteca da escola para realizar atividades de leitura. Por fim, foi desenvolvida atividades com gêneros textuais variados para verificar o nível de alfabetização e letramento dos estudantes.

2.1 Os Textos para Leitura

Todas as entrevistas foram feitas na biblioteca da escola pesquisada, visto que era um local quase nunca frequentado pelos estudantes, tornando-se assim um lugar calmo e silencioso para realizar esta tarefa. Perguntamos aos estudantes se eles sempre vinham à biblioteca para tentar ler os livros. Ficamos impressionadas ao constatar que praticamente todos os estudantes nunca haviam entrado lá e nem sabiam que podiam frequentar este espaço, embora o acervo existente fosse bastante precário.

Não, nunca vim aqui, nunca entrei aqui não, é a primeira vez. (MNS – feminino – 38 anos)

Não, aqui não, aqui eu nunca vim não, mas quero vim. (CLS – masculino – 41 anos)

Não, nunca vim, é a primeira vez que eu tô entrando aqui. (DLR – feminino – 44 anos)

Dos vinte e sete estudantes desta turma, apenas uns poucos entraram na biblioteca durante todo o ano letivo.

Eu vim aqui uma vez com a professora (NSO – feminino – 31 anos)

Eu só entrei uma vez aqui só. (IFP – masculino – 27 anos)

Eu venho aqui, eu venho direto. É eu tento lê, eu sozinho eu leio bem, assim no meio do povo que eu né... que eu já mexo com computador lá em casa né, falo um pouco inglês, falo um pouco Paraguai, né. A vergonha num deixa a gente falá no meio do povo, né. (DGN – masculino – 30 anos)

Foi possível perceber que a interação entre a biblioteca e os estudantes desta escola é praticamente inexistente. O espaço é pequeno, o acervo precário, sempre desorganizado por não possuir ninguém responsável para manter o local em ordem, além de ser um local muito fechado e quente, não proporcionando aos estudantes um ambiente adequado para leitura. Na verdade, não se pode considerar este espaço como biblioteca e sim uma sala com alguns livros.

O estudante AOV diz que nunca tiveram a liberdade para ir até a biblioteca, culpando as professoras que nunca disseram se poderiam ir ou não, reclama também

que sempre ocorre mudança de professoras, fato este que a professora KCSM comenta que muitos professores acabam desistindo de continuar nesta escola por considerar o bairro perigoso e distante para trabalhar no período noturno.

Este retrato só confirma os dados da pesquisa realizada pelo INAF (2005), em que perguntou aos entrevistados se já estiveram numa biblioteca e onde. Os dados mostraram que diminuiu o número dos que já estiveram numa biblioteca pública (de 59% para 49%), mas aumentou um pouco os que já estiveram numa biblioteca escolar (45% para 49%). A maioria dos alfabetizados no nível rudimentar e básico não costuma ler livros (29% e 16%) ou só leem um tipo de livro (42%), geralmente a Bíblia ou livros religiosos. Só entre pessoas alfabetizadas no nível pleno tem uma maioria de leitores que diversifica seus interesses (33% costumam ler dois gêneros e 34% três ou mais gêneros). No geral, ainda é pequena a quantidade de livros nos domicílios brasileiros. Um terço dos entrevistados (33%) afirma ter menos de 10 livros em casa e 45% estimam ter de 11 a 50 livros. Só 21% estimam que em sua casa há mais de 50 livros.

Comparando esses dados com os do Instituto Pró-Livro (2008) percebemos que a biblioteca ainda é vista como um lugar desinteressante para a população. A maioria dos entrevistados - 67% - afirmou que sabe da existência de uma biblioteca pública em sua cidade, mas 73% declararam que não costumam usar o serviço. A estimativa indica que três a cada quatro brasileiros não vão às bibliotecas. A pesquisa mostra ainda que 8% dos brasileiros, cerca de 15 milhões de pessoas, não têm nenhum livro em casa.

Portanto, apesar de não ter um enfoque específico, recai sobre a escola (embora não só sobre ela) a tarefa de reverter o índice de não-leitores no Brasil, não apenas por meio de programas de alfabetização de jovens e adultos, mas também, pelo investimento em curto prazo e maior na valorização social da leitura e do livro e no aperfeiçoamento do processo educacional.

Ainda sobre os textos para leitura, foram apresentados aos estudantes alguns exemplos de textos diversos para o momento da entrevista, com o objetivo de verificar os níveis de leitura e letramento de cada estudante. Foi solicitado a cada um que lesse e dissesse qual “tipo” de texto era aquele. O primeiro gênero textual foi uma poesia e onze estudantes conseguiram fazer a leitura com muita dificuldade, “comendo” muitas palavras e letras. Vejamos a transcrição da leitura feita por alguns estudantes:

Feliz e sorrindo sou... sigular eu era e aprendendo e a natureza da vida vou sorrindo e aprendendo os conhecimentos da vida a cada dia buscando em aprender em todas as horas a vida e uma estrada a percorre e aprender e atingimos a sabedoria e assim sou como uma água azul que não teme as dificuldades sobrevoando este céu azul e sentindo a brisa do mar (BCS – feminino – 31 anos)

Feliz e sorrindo, sou... sigular eu era... erro e aprendo é a natureza da vida, vou sorrindo a aprendendo os conhecimento da vida a cada dia buscando em aprender em todas as horas e a vida é uma estrada é a percorrer e aprender atingimos a sabedoria e assim sou como um algumas azus que são tame as dificuldades sobrevivendo essa céu azul e sentindo a brisa do mar. (EPC – masculino – 28 anos)

O restante da turma (dezesseis estudantes), não conseguiu ler.

Ainda não, ainda não. (MJA – feminino – 53 anos)

Não, nenhum pedacinho (risos). (NSO – feminino – 31 anos)

Apesar de alguns estudantes conseguirem decodificar com dificuldade o texto, apenas dois conseguiu explicar a mensagem do mesmo.

Ah! É um tipo de texto assim que eu pude entendê, que a gente nunca pode desistí do sonho, que é sonhando que um dia a gente vai consegui chega lá. (EPC – masculino – 28 anos)

Acho que é um texto que... ensinando que não deve pará, eu acho. Passando assim uma mensagem assim, de apoio, né, força pra gente. (SMBM – feminino – 27 anos)

Mas não souberam reconhecer (ambos os que leram ou não) este gênero como sendo uma poesia. Como não sabiam o significado do termo “gênero”, foi perguntado se sabiam que “tipo” de texto era este:

Num sei. (CSC – feminino – 45 anos)

Não, num sei dize não. (CLS – masculino – 41 anos)

O próximo gênero apresentado a eles foi uma notícia de Jornal e a maioria soube responder que era de um jornal.

Dum jornal? (DLR – feminino – 44 anos)

“Dengue fez sete vitimas fatais em Mato Grosso este ano”. Nossa! É do jornal. (IVS – feminino – 42 anos)

Apenas cinco estudantes não souberam responder:

Não sei. (ECS – feminino – 29 anos)

Da onde que tirou? Eu num tô lembrada não (JAJ – feminino – 62 anos)

Ao perguntar a eles como sabiam que era de um jornal se a maioria não sabia ler, as respostas surpreendem:

Ah! (risos). Ah! ... pela, pela folha, né. (CSC – feminino – 45 anos)

Pelo tipo do papel é de um jornal. (IFP – masculino – 27 anos)

Todos foram unânimes em dizer que reconheceram que era de um jornal pelo tipo da letra e do papel, demonstrando que mesmo a maioria não sabendo ler, possuem um grau de letramento em relação ao jornal, por terem contato com o mesmo no trabalho, na rua e em outros lugares.

Outro gênero mostrado a eles e perguntado se sabiam qual era foi uma bula de remédio.

É uma... como que fala... é uma receita de dentro de uma caixa de medicamento, num é uma receita, é uma... é uma bulinha de um medicamento. (SRDL – feminino – 33 anos)

Aqui é duma farmácia, né. É de remédio isso aqui. Esse aqui é uma receita. (CLS – masculino – 41 anos)

Também pelo tipo da escrita e pelo tamanho do papel, a maioria dos estudantes souberam que se tratava de uma bula, alguns usaram o termo “receita”, mas referindo-se à bula. Neste caso, foram bem mais rápidos em responder, visto que, é muito comum terem contato com medicamentos.

Mostramos a eles também um versículo da Bíblia e foi perguntado se conseguiam ler e dizer de onde havia tirado. A metade conseguiu ler com bastante dificuldade e a outra metade não.

Não. (SPS – masculino – 70 anos)

Esse aqui é um texto tirado dum livro, né. “A pessoa que procura segurança no Deus Altíssimo...” Isso é um texto tirado de uma Bíblia, né, justamente. (ASRM – masculino – 23 anos)

Não. (LFS – feminino – 34 anos)

“A pessa que procura sengencado no dias e a lentríssima a e sem as abria na sobre protrege dos troto protesse dize a Ele ou se nome ou sim sem nome de tu sem o menso o defensor e ou meu protetor tu sem ou meu Deus eu confio ne ti”. É a Biblia, né, da Bíblia. (AAS – feminino – 40 anos)

Quando se trata de textos para leitura, a proporção desta turma é sempre esta, a metade consegue ler de forma bastante precária e a outra parte não lê de forma alguma. Com medo de tentar, eles dizem: “Eu não sei, não consigo, não vou nem tentar”, demonstrando muita insegurança e um senso de incapacidade para leitura, tornado-se algo constrangedor e vergonhoso para eles.

3 Considerações Finais

O problema central da pesquisa teve o objetivo de verificar o processo de alfabetização e letramento dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos de uma escola pública de Cuiabá. Ao analisar os dados coletados, constatamos que, o processo na qual os estudantes estão inseridos, proporciona certo grau de letramento, mas não suficiente para fazer deles indivíduos autônomos e críticos. Foi apresentado a eles textos do cotidiano, os quais, qualquer pessoa que tenha certo nível de escolaridade pode reconhecer.

Diante das leituras apresentadas pelos estudantes, constatamos que a atividade de ensinar é pensada basicamente apenas como transmissão das matérias e realização de exercícios repetitivos. O estudante apenas reproduz o que o professor transmite, o chamado *ensino tradicional*. Esse ensino causa limitações pedagógicas e didáticas, tais como: o estudante se torna reprodutor mecânico daquilo que o professor diz e passa; é dada muita importância somente ao livro didático, ao seu conteúdo, sem a preocupação de um ensino significativo. Ele deve ser um recurso auxiliar, mas depende da iniciativa e imaginação do professor; o trabalho docente fica restrito à sala de aula, sem a preocupação com a vida cotidiana do estudante, fora da escola.

Com relação aos textos, verificamos que falta aos estudantes o contato mais frequente com eles, o que implica que estes tenham muitas dificuldades de compreensão do texto. Para que o processo de letramento alcance graus mais elevados, o leitor precisa ter acesso à variedade textual de modo mais frequente, para internalizar sua estrutura e conteúdo. De acordo com a prática pedagógica das professoras, assentada no Ensino Tradicional, torna-se difícil para os estudantes o contato com textos que circulam nas práticas sociais de leitura e escrita.

Portanto, espera-se com essa pesquisa, subsidiar reflexões aos atores da educação de jovens e adultos, quanto à necessidade de uma formação específica para essa modalidade, especialmente, baseada nos conhecimentos da teoria de Paulo Freire, pois ela orienta para uma educação comprometida com a libertação do indivíduo, transformando-os de seres “vazios” em pessoas conscientes, que problematizam as situações cotidianas em relação ao mundo. Por fim, é preciso lembrar que só pensamos, fazemos e emocionamos na coletividade; em outras palavras, nas relações sociais. Logo, juntos somos mais fortes.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação Uma Introdução à teoria e aos métodos**. Lisboa: Porto, 1994.

CHARTIER, R. **A ordem dos livros**. Brasília: Editora da UNB, 1994.

_____. **Práticas da leitura**. Tradução Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

MENDES, Cláudia Cristine Maia. **Leitura: Concepções e práticas de professores e alunos, em uma escola pública de Cuiabá-MT**. PPGE/UFMT, 2008. (Dissertação de Mestrado)

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

NÓVOA, Antonio. **Formação de professores e profissão docente**. In: Os Professores e a sua formação. Lisboa: Nova Enciclopédia, publicações Dom Quixote, 1992. (Coleção Temas de Educação, 39).

_____. **Os professores e sua formação**. 2 ed. Lisboa Portugal: Dom Quixote, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **A formação Social da Mente**. Tradução José Cipolla Neto, Luis S.M. Barreiro e Solange C. Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão. **Alfabetismo e atitudes**: pesquisa com jovens e adultos. Campinas: Papyrus; São Pulo: Ação Educativa, 1999.

SALTO PARA O FUTURO – **Educação de jovens e adultos** / Secretaria de Educação a Distância. Brasília; Ministério da Educação, SEED, 1999.

SOARES, Magda. **Letramento e escolarização**. In: Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001 (org. Vera Masagão Ribeiro). São Paulo: Global, 2003.

TFOUNI, Leda V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. 26^a Reunião Anual da ANPED – GT Alfabetização, Leitura e Escrita. Poços de Caldas, 7 de outubro de 2003.

Capítulo 2
**ALFABETIZAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: UMA
REVISÃO DE LITERATURA**

Elizete Santos Tirina
Fabiano Sales de Aguiar

ALFABETIZAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Elizete Santos Tirina

Graduação em pela Universidade Federal de Rondônia. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5226298123225092>. Pesquisadora do Grupo de Estudos Interdisciplinares nas Fronteiras Amazônicas-GEIFA/ UNIR, no grupo de estudos teóricos e literários - GESTELIT/ UNIR

Fabiano Sales de Aguiar

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Rondônia. especialista em Ciências Sociais com Ênfase em História, Geografia e Educação Ambiental, especialista em Alfabetização e Letramento, especialista em Metodologia do Ensino Superior, especialista em Psicopedagogia com Ênfase em Educação Especial. graduado em Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia, graduado em Filosofia pelo Centro Universitário Claretiano e atualmente é professor efetivo do município de Nova-Mamoré-RO e voluntário da Universidade Federal de Rondônia como professor colaborador no Departamento de Educação do campus de Guajará-Mirim -RO. Pesquisador do Grupo de Estudos Interdisciplinares nas Fronteiras Amazônicas-GEIFA/ UNIR, no grupo de estudos teóricos e literários - GESTELIT/ UNIR e no do Grupo de Pesquisa PRÁXIS/ UNIR. Editor e avaliador da revista Culturas & Fronteiras da Universidade Federal de Rondônia, campus de Guajará-Mirim -RO. Atualmente desenvolve a atividade de Diretor de EAD na Universidade Aberta do Brasil-UAB no polo de Nova-Mamoré-RO e de Diretor do departamento de educação inclusiva da secretaria municipal de educação de Nova-Mamoré-RO. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8748562962039270>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1892-8857>. E-mail: fabiano.aguiar@unir.br.

RESUMO

O presente trabalho apresenta resultados de uma pesquisa bibliográfica que explorou referenciais teóricos sobre alfabetização no cenário da pandemia da Covid-19, vivido no ano de 2020/2021, o que veio, então, limitar o trabalho do professor. Este trabalho tem por objetivo expor estudos de experiências de práticas de leitura e escrita durante

a pandemia. Devido ao isolamento social em virtude da pandemia do novo Coronavírus, o ensino remoto acabou se tornando uma opção para que os alunos não perdessem um ano de estudo. As disciplinas e conteúdos foram mantidos e aplicados através de videoaulas e atividades disponibilizadas por plataformas on-line. No entanto, nem todos os alunos conseguiram acompanhar essa nova modalidade de ensino e suas novidades, pois muitos alunos não tinham um dispositivo eletrônico. As consequências dos novos métodos aplicados podem se dar desde a saúde mental dos alunos, passando pela alimentação, e as condições do aprendizado, pois muito se perdeu e pouco se avaliou sobre as formas de seguir o novo método. O ensino remoto, então utilizado como alternativa para dar continuidade e o funcionamento das aulas durante a pandemia, no que se refere à leitura, tem sido trabalhado com menos veemência e de maneira alternativa, o que evidencia a necessidade de ações paralelas para que a leitura não seja deixada em segundo plano, comprometendo a formação de leitores e o desenvolvimento da leitura e da escrita nos anos iniciais.

Palavras-chave: Alfabetização, pandemia e ensino remoto

1 INTRODUÇÃO

Diante do quadro atual, devido ao isolamento social para reprimir a transmissão em massa da população com relação ao Covid-19, fez-se necessária a interrupção das aulas presenciais, ao final do mês de março de 2020. Num primeiro momento, foram adiantadas as férias do mês de julho e, logo em seguida, o envio de atividades impressas. Depois, houve a utilização das plataformas digitais e as videoaulas por meio dos dispositivos eletrônicos. Milhares de estudantes tiveram seu cotidiano escolar modificado repentinamente, pois todos foram pegos de surpresa. Família e escola, então, precisaram se adaptar a esta nova realidade e enfrentar todas essas mudanças, tiveram que se adequar, aprender novas estratégias, mudar a didática para que o ensino pudesse chegar ao alcance de todos os alunos.

Com o cenário de pandemia e dada a necessidade do isolamento social, as instituições de ensino tiveram que se adequar a essa realidade e, então, se reorganizar. Foram tomadas várias medidas, entre elas, as videoaulas, e as aulas que eram transmitidas em tempo real pelas plataformas digitais.

Os lares, tanto dos professores, como dos alunos, transformaram-se em salas de aula. Quem tinha condições, providenciou equipamentos eletrônicos, como computador, e internet veloz. Para os profissionais de educação, sobretudo para os professores das turmas iniciais de alfabetização, foi desafiador.

O papel do professor, que incluía uma série de funções nas aulas presenciais, como acompanhar o desenvolvimento do aluno em cada momento, e intervir, quando

necessário, dando o apoio e o incentivo à participação do aluno, ficou limitado ao acompanhamento dos alunos durante as atividades remotas.

Sendo assim, cabe aqui apresentarmos a alfabetização como um processo pelo qual a criança passa a apropriar-se das culturas dos escritos de sua língua materna. E por ser um processo muito importante, necessário e específico, buscamos problematizar sua constituição nesse contexto de educação remota.

Dessa maneira, o ensino de uma língua deve abranger aspectos relacionados aos contextos sociais e à diversidade neles existentes para promoção de reflexões nos participantes desse processo. Portanto, não cabem modos transmissionais de ensino, que apenas reproduzem mecanicamente e se limitam às regras e conceitos.

Posto isto, percebemos que alfabetizar, ou seja, ensinar a língua materna, do modo como projetamos e habituamos (presencial) já é bastante difícil pelos aspectos específicos existentes. Portanto, realizar(tentar) esse mesmo trabalho em um outro movimento a partir da educação remota transforma-se em outro processo porque já não é mais o mesmo modo de ensino.

Muitas destas particularidades podem não ser atendidas pelo ambiente em que esse ensino se realiza (virtualmente na tela). Desta maneira, buscaremos, neste texto, refletir sobre ensinar a língua materna no contexto remoto. Assim sendo, este texto apresenta uma breve pesquisa bibliográfica que, segundo Gil (2010), trata da fundamentação teórica que se baseia na seleção e análise de fontes obtidas em variados formatos. Também foram utilizados materiais eletrônicos de bases de dados nacionais, com prioridade para publicações que contemplam o período da pandemia.

2 CONCEITUANDO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO E SUAS CARACTERÍSTICAS PARA O ENSINO DA LEITURA E ESCRITA

O processo de alfabetização não se baseia apenas em memorizar. Para isto, o aluno que está neste processo precisa construir seus conhecimentos e o que de fato representa cada um deles, tanto na grafia como na linguagem.

Sendo assim, o processo de alfabetização terá sua construção a partir de situações vivenciadas e impostas pelo cotidiano e o aluno terá oportunidade de refletir sobre a língua escrita.

A alfabetização é concebida como um processo contínuo que se desenvolve para além da sala de aula, pois é um processo de interação desde os primeiros

contatos da criança com o mundo letrado e o meio que a cerca. A compreensão da criança neste processo não se limita, apenas, à associação de símbolos e signos e sons.

O convívio dos sistemas de símbolos e signos faz com que desperte no sujeito a necessidade de buscar seus significados e, então, sua compreensão, a partir de suas curiosidades, o sujeito vai se envolvendo em situações nas quais ele busca a solução, o que ocorre antes mesmo deste estar no processo de alfabetização sistematizada.

Para Ferreiro (2001), tradicionalmente, a alfabetização inicial é considerada em função da relação entre o método utilizado e o estado de “maturidade” da criança. Levando isto em conta, cada criança tem o seu momento de aprender, e nem sempre todos aprenderão ao mesmo tempo, pois tudo é de acordo com sua maturidade e nível.

Sendo assim, o processo de ensino-aprendizagem da alfabetização tem que ser feito de forma significativa e de acordo com a realidade da criança. Deve ser realizado, de forma natural, e ser significativo para a criança. A alfabetização deve possibilitar situações nas quais a criança perceba o seu desenvolvimento, sua autonomia e que na fase adulta se torne um ser crítico e emancipado.

Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas inseparáveis do contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse ao mesmo tempo alfabetizado e letrado (SOARES, 2007, p. 47).

O papel do educador, no processo de ensino-aprendizagem, é fundamental, pois realiza o codificar e decodificar, que é o alfabetizar, sabendo o momento certo para, então, possibilitar articulação de intervenções e o progresso acontecer. A evolução entre o processo de memorização da escrita e a construção do próprio senso crítico ocorre através da oportunidade do próprio sujeito construir seu próprio conhecimento. Nessa linha de pensamento “Uma pessoa alfabetizada conhece o código alfabético, domina as relações grafônicas, em outras palavras, sabe que sons as letras representam, é capaz de ler palavras e textos simples, mas não necessariamente é usuário da leitura e da escrita na vida social.” (CARVALHO, 2010, p. 66).

No processo de alfabetização, o desafio é alfabetizar letrando, o ensinar através de práticas sociais e culturais. Devido ao fato de estarmos organizados em

grupos e a linguagem ser um fenômeno social estruturado, estamos em constante forma ativa de convivência grupal.

O papel do alfabetizador, nesse processo complexo, é entender que, antes mesmo de ter acesso ao espaço escolar, o aluno traz consigo conhecimentos e pode fazer leitura do mundo que o cerca, além de se expressar e participar ativamente da sua comunidade, mesmo sem saber ler e escrever.

Para alfabetizar letrando, deve haver um trabalho intencional de sensibilização, por meio de atividades específicas de comunicação, como escrever para alguém que não está presente (bilhetes, correspondências escolares), contar uma história por escrito, produzir um jornal escolar, um cartaz etc. Assim a escrita passa a ter função social (CARVALHO, 2007 p. 69).

Alfabetizar e letrar é buscar dar significado através das práticas sociais a situações-problemas reais, buscando novas alternativas que envolvam o sujeito, deixando de lado as tradicionais cartilhas e buscando ferramentas que oportunizem, da mesma forma, um aprendizado prazeroso e produtivo, nesse processo de ensino-aprendizagem.

O professor, no processo de alfabetizar e letrar, deve desenvolver um trabalho social, intencional pedagógico, buscando aproveitar a vivência do aluno. A sensibilização do professor, nesse processo, também auxilia o aluno.

O educar exige que o professor esteja preparado para os desafios que surgem no cotidiano, e a atenção que se demanda a cada indivíduo nesse processo. E cada aluno necessita de uma atenção específica, pois só podemos identificar as lacunas no processo de ensino-aprendizagem.

3 ALFABETIZAÇÃO E O CONTEXTO DAS AULAS REMOTAS

A alfabetização é algo popularmente conhecido, cujo entendimento é de fácil compreensão a grande parcela da população. Explicar o significado de alfabetização pode parecer prescindível, tendo em vista que tal termo é comum e familiar (MORAIS; ALBUQUERQUE, 2007).

A definição mais comum e disseminada na população é que o ato de ensinar trata-se apenas da atividade de ler e escrever. Todavia, limitar e definir a alfabetização somente como a ação de ensinar a ler e escrever, bem como aprender tal ato, não deve ser engessado por essa compreensão superficial (FREIRE, 1989).

A alfabetização plena é a consequência do resultado do controle das técnicas de maneira consciente. Ou seja, é compreender o que se lê como também escrever o que se compreende. Na sociedade atual em que vivemos, na qual a maioria das pessoas são letradas, é de suma importância que a alfabetização seja aproveitada de forma plena, gerando ainda mais desafios aos profissionais que têm a árdua missão de ensinar.

Com a suspensão das aulas presenciais, novas medidas foram adotadas na realidade dos estudantes, sendo implantadas as aulas online. Devido à configuração atual que a pandemia da Covid-19 trouxe, a peleja, que já era complexa, tornou-se ainda mais dificultosa

Quando a pessoa está sendo alfabetizada ela faz uso do sistema da escrita, ela aprende de maneira correta a utilização do alfabeto. Ao aprender o alfabeto, a criança começa sua trajetória no mundo da leitura com diversas experiências que só podem ser vivenciadas por meio da leitura. Uma criança que exercita a leitura desenvolve além das práticas sociais, começa a enxergar o mundo em sua volta de maneira mais dinâmica e aprende a agir de forma autônoma.

O termo alfabetização designa o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica. O domínio dessa tecnologia envolve um conjunto de conhecimentos e procedimentos relacionados tanto ao funcionamento desse sistema de representação quanto às capacidades motoras e cognitivas para manipular os instrumentos e equipamentos de escrita. (SOARES, 2005, p. 24).

Aprender o sistema alfabético é um procedimento que possui diversas etapas, ele é lento e ocorre de forma contextualizada, e requer paciência e dedicação, tanto dos docentes como dos discentes, ao começar a aprender o sistema notacional, é exposto ao discente que logo percebe que não se trata apenas de símbolos e caracteres, mais sim de um sistema rígido que norteia como serão usados tais símbolos e caracteres. Sendo assim, a habilidade do docente contribui muito para que o conhecimento se aproxime da realidade da cultura do discente, tornando o sistema mais significativo.

Alfabetizar é um procedimento de aprendizagem desafiador e complexo para docentes e discentes e, devido à pandemia que assolou o mundo em 2019, com entrada no país no mês de março de 2020 e devido ao distanciamento social e às aulas de forma online, aumentaram ainda mais os desafios.

Na segunda metade do ano de 2019 se alastrava, pelo mundo, uma doença respiratória, que teve o primeiro caso registrado na China. Em algumas pessoas se manifestava com sintomas leves e em outras pessoas os sintomas eram mais graves, levando ao óbito.

Todos os países ficaram em alerta com a disseminação da Covid-19, que se trata de uma doença infecciosa causada pelo vírus SARS-COV-2, que infectou a população de diversos países, chegando ao patamar de pandemia, pois nenhum país ficou livre deste vírus (COLELLO, 2021).

No Brasil o primeiro paciente foi diagnosticado com Covid-19 em fevereiro de 2020, no décimo oitavo dia do mês de março, várias atividades foram sendo suspensas pelo país, as aulas de formato presencial foi uma delas. A partir deste momento começou a batalha para continuar levando o conhecimento para os discentes, novos métodos passaram a ser introduzidos para não paralisar o processo de ensino-aprendizagem.

Vários debates sobre este tema foram sendo colocados em evidência no decorrer das medidas adotadas para conter o avanço do vírus. Para não cessarem as aulas da educação infantil, aulas online foram implementadas por meio de vídeos, apostilas e outras ferramentas que foram sendo utilizadas com a intenção de abrandar o efeito da pandemia. Esse novo mecanismo, as aulas remotas, que antes eram somente utilizadas por adultos, passaram a ser adotadas nas escolas infantis.

Embora tenha sido um meio de escape para dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem, as aulas remotas aumentaram a complexibilidade da alfabetização. A distância, associada à falta de recursos, fez com que os docentes buscassem meios possíveis e hábeis para alcançar o maior número de crianças (COLELLO, 2021).

Por conseguinte, certificamos que a ação de alfabetizar não é um procedimento fácil, muito menos vai se tornar sendo feito à distância. Muitas universidades ofertavam seus cursos de graduação ou técnico por meio da internet com as aulas remotas ofertadas de forma online, porém essa ferramenta nunca tinha sido utilizada para ministrar aulas na educação básica, logo, tanto os docentes como os discentes tiveram a adaptação forçada nesta forma de relacionamento devido a este novo contexto mundial.

Os profissionais da educação tentam, com todas as formas que têm à disposição, levar a alfabetização para as crianças na fase de aprendizado, todavia a

família tornou-se, neste cenário, uma das ferramentas mais importantes no auxílio desta caminhada, pois, por intermédio da família é que a alfabetização está sendo prestada, logo, criou-se outro grande obstáculo, pois muitas vezes os pais ou responsáveis têm suas responsabilidades diárias a cumprir e não possuem a formação devida para dar assistência.

4 METODOLOGIA

Na procura do material bibliográfico, foram utilizados os relacionados aos narradores do ensino remoto na pandemia; alfabetização na pandemia; leitura e escrita na pandemia, resultando em 127 artigos com essa combinação. Diante do resultado encontrado, delimitamos o tempo entre os anos de 2020 e 2022, e assim focamos em pesquisas realizadas na área de educação, que apresentavam pesquisas relacionadas a alfabetização na pandemia.

Foram realizadas leituras exploratórias em 83 trabalhos, com a mesma temática, o que segundo Gil (2002, p. 77), tem “por objetivo verificar em que medida a obra consultada interessa à pesquisa”. Sendo assim, os artigos tiveram seus resumos lidos, selecionados e organizados em planilhas, conforme seu título, resumo, palavras-chave, os narradores selecionados, permitindo uma primeira aproximação do material.

Dessa maneira, selecionamos 5 artigos que farão parte do presente trabalho junto com obras completas de autores renomados, no que se trata do campo da alfabetização e letramento na esfera nacional brasileira.

5 ANÁLISE DOS DADOS

Devido ao contexto da pandemia do Novo Coronavírus, quando alunos e professores alfabetizadores tiveram que pausar esse processo de alfabetizar de maneira presencial, o isolamento social, o fechamento das escolas, e as incertezas com relação a educação escolar, criou-se, então, o chamado Ensino Remoto Emergencial (ERE), a então alternativa para a retomada e continuação das aulas suspensas em razão da pandemia. O Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão colegiado ligado ao Ministério da Educação (MEC) publicou resoluções definindo a oferta do ensino remoto (LUIZ, 2020).

A retomada gradual das atividades escolar foi definida pelo Parecer CNE nº 5, de 28 de abril de 2020, o qual recomendava que os sistemas e organizações educacionais desenvolvessem planos para dar continuidade na implementação do calendário escolar de 2020-2021 (MEC, 2020).

Sabendo-se, então, que alfabetização e letramento são indispensáveis, fizemos um levantamento de autores que pesquisaram como ocorreu esse processo de alfabetizar remoto, e encontramos uma categoria central, a qual achamos essencial para esta discussão, como os desafios enfrentados no ensino da leitura e da escrita no contexto do ensino remoto.

Com o isolamento social, e as escolas fechadas, em busca de dar continuidade ao ensino sem prejudicar o processo de alfabetização, as escolas reinventaram a maneira de ensinar. A educação, então, se tornou virtual, trazendo consigo novos processos de aprendizagem para a comunidade escolar e familiar.

Diante disso, notou-se uma problemática no que diz respeito ao acesso das crianças das escolas públicas aos recursos tecnológicos, e o acompanhamento das famílias nesse processo de aprendizagem da leitura e da escrita, e, também, a dificuldade de manusear as ferramentas digitais, ou melhor dizendo, as plataformas de ensino (SANTOS, 2021).

Perante isto, não apenas os recursos tecnológicos, ou a falta de manuseio dessas ferramentas e o acompanhamento da família são os únicos desafios de alfabetizar na pandemia. As interações entre os professores e os alunos, nesse processo de aprendizagem inicial da leitura e da escrita. Na busca de sanar essa lacuna, o professor reinventa suas práticas pedagógicas, uma vez que não é a mesma coisa interagir de forma remota com as crianças, como fazia-se presencialmente (GIOVANI, 2021).

Devido à situação vivenciada e pelo fato de os professores não conseguirem manter o controle do percurso pedagógico dos alunos nesse formato de ensino remoto, houve a necessidade de criar propostas que pudessem viabilizar o diagnóstico do nível psicogenético das crianças, bem como as possíveis intervenções a fim de garantir o ensino aprendizagem da alfabetização e letramento, através da abordagem pedagógica remota.

De fato, a autonomia precisa fazer parte desse contexto, pois agora os cômodos do lar se tornaram a sala de aula, trazendo consigo a ideia de que o lar é um espaço formativo. Em suma, se faz necessária a parceria da escola com os pais

para que avanços, no que diz respeito ao ensino-aprendizagem, ocorram de forma significativa (SANTOS, 2021).

O processo de alfabetização envolve aspectos importantes no seu decorrer, como a dedicação, o compromisso e estratégias por parte do docente, para que ocorra o desenvolvimento do processo de leitura e escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos desafios encontrados nas aulas remotas e o contexto vivenciado, faz-se necessário pensar em propostas pedagógicas que, antes de tudo, sejam possíveis de serem executadas, levando em conta o lado social, econômico e emocional no qual esse estudante está inserido para, então, colocar em prática atividades acessíveis, tanto para professores quanto para os alunos.

Os professores das séries iniciais ficam com a responsabilidade maior, pois devem acompanhar e desenvolver nos alunos as habilidades que vão além coordenação motora ou escrever e a ler, pois esse conhecimento é para a vida toda e tem uma enorme influência no meio social de cada indivíduo, principalmente no campo profissional, fator principal das mudanças ocorridas na educação em relação à alfabetização (SAMPAIO, 2020).

Devido à pandemia que provocou o isolamento social, houve uma perda significativa de qualidade no ato de ensinar. Os professores não tiveram formações adequadas para o trabalho remoto, aulas remotas estas que surgiram devido ao contexto vivido e que não havia sido planejado, o que ocasionou a busca dos professores para preparar novas metodologias para a nova realidade posta a partir da pandemia da doença Covid-19 (RANGEL *et al.*, 2020).

O tempo de planejamento dos docentes no ensino remoto é maior pelo fato dos professores necessitarem buscar alternativas de metodologias diferenciadas e individualizadas para chegar até o aluno, e muitas das vezes a família está descontente com o ensino remoto e devido a isso não busca apoiar o aluno e nem acompanha as atividades com ele. Devido às discordâncias da família no que se refere ao ensino remoto, o que se tem é um problema relatado de grave magnitude quando levado para o fechamento de qualquer metodologia que envolva essa modalidade de ensino, sendo a única maneira possível como forma de ensinar em tempos de pandemia (BASTOS, 2021).

REFERÊNCIAS

- BASTOS, Jucimara Moreira Couto. Alfabetização e letramento desafios e possibilidades em tempos de pandemia. **Revista Educação Básica em Foco**, v.2, n.4, 2021. Disponível em: https://educacaobasicaemfoco.net.br/04/Artigos/Alfabetizacao_e_letramento_desafios_e_possibilidades_BASTOS-J-M-C.pdf. Acesso em: 15 de março de 2022
- CARVALHO, Marlene. **Primeiras letras**: alfabetização de jovens e adultos em espaços populares. São Paulo: Ática, 2007.
- CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- COLELLO, Silvia M. Gasparian. Alfabetização em tempos de pandemia. **Convenit Internacional**, São Paulo, n. 35, 2021. Disponível em: <https://silviacolello.com.br/alfabetizacao-em-tempos-de-pandemia/>. Acesso em: 15 de março de 2022
- FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, Paulo. **A Importância do ato de Ler**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.
- GIOVANI, Fabiana. A singularidade de um processo de alfabetização em tempos de pandemia. **Revista Educação Básica em Foco**, v. 2, n. 4, 2021. Disponível em: https://educacaobasicaemfoco.net.br/04/Artigos/A_singularidade_de_um_processo_de_alfabetizacao_em_tempos_de_pandemia_GIOVANI-F.pdf. Acesso em: 21 de maio de 2022
- LUIZ, Silvana Souza Felipe. **Alfabetização na Pandemia**: Realidades e Desafios. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.
- MEC. Ministério da Educação. **Parecer CNE nº 5, de 28 de abril 2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. BRASIL. Brasília, DF: MEC/CNE, 2020.
- MORAIS, Artur; ALBUQUERQUE, Eliana. Alfabetização e letramento: O que são? Como se relacionam? Como “alfabetizar letrando”? **Construir notícias**, Recife, edição 37, 2007. Disponível em: <https://www.construirnoticias.com.br/alfabetizacao-e-letramento-o-que-sao-como-se-relacionam-como-alfabetizar-letrando/#:~:text=Alfabetizar%20e%20letrar%20s%C3%A3o%20duas,47>. Acesso em: 18 de maio de 2022

RANGEL, Thalita Gomes Tavares *et al.* O processo de alfabetização e letramento na educação infantil: desafios para o ensino em tempos de pandemia. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro: CiFEFiL, Ano 26, n. 78, p. 2483-2493, 2020. Disponível em: <https://www.revistaphilologus.org.br/index.php/rph/article/view/233>. Acesso em: 8 de maio de 2022

SAMPAIO, Renata Maurício. Práticas de ensino e letramentos em tempos de pandemia da COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, e519974430, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/341828320_Praticas_de_ensino_e_letramentos_em_tempos_de_pandemia_da_COVID-19. Acesso em: 20 de maio de 2022.

SANTOS, Helena Mesquita Burguete. Desafios para alfabetizar em tempos de pandemia. **Revista Educação em Foco**, n. 13, 2021. Disponível em: <https://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2021/03/DESAFIOS-PARA-ALFABETIZAR-EM-TEMPOS-DE-PANDEMIA.pdf>. Acesso em: 20 de maio de 2022.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FAE/UFMG, 2005.

SOARES, Magda. Formação de leitores: introdução ao mundo da leitura literária. – Reflexões a partir de uma experiência. *In*: DINIZ, Jason Prado Júlio (Org.). **Vivências de leitura**. Rio de Janeiro: Leia Brasil, 2007, p. 25-39.

Capítulo 3
DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA INTEGRAÇÃO DE
TECNOLOGIAS AO CURRÍCULO DE FORMAÇÃO
DOCENTE

Andreia Nunes de Castro
Claudionor Nunes Cavalheiro

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA INTEGRAÇÃO DE TECNOLOGIAS AO CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DOCENTE

Andreia Nunes de Castro¹

Instituto Federal de Mato Grosso-IFMT

andreia.castro@ifmt.edu.br

Claudionor Nunes Cavalheiro²

Instituto Federal de Mato Grosso-IFMT

claudionor.cavalheiro@ifmt.edu.br

Introdução

Face às novas demandas colocadas, devido à pandemia do COVID, para o professor, tornou-se imprescindível a necessidade de se reverem currículos de cursos de formação docente. A introdução e a ampla disseminação da tecnologia digital na Educação como meio de ensino para cumprir o ano letivo, evidenciou o abismo que havia entre teoria e prática na formação docente para utilização delas. Fato que confirma a necessidade de os cursos de formação de professores investirem em práticas de ensino que utilizam ferramentas e conteúdos digitais. Os conhecimentos práticos da docência são adquiridos em grande parte na *práxis* pedagógica, porém a articulação teoria e prática entre a Instituição formadora e a escola de educação básica não ocorre plenamente para todos.

De acordo com Pimenta e Lima (2004), para a formação inicial de professores, a prática pedagógica em ambiente real de ensino contribui significativamente para a formação da identidade docente, proporcionando o aprimoramento dos saberes específicos, contribuindo para a formação do professor reflexivo. Assim, podemos deduzir que a ausência da prática com o uso das TIC não colabora para o desenvolvimento da habilidade ou conhecimento prático, denominado por Schön

1 Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

2 Doutorando em Ensino no Programa de Pós-Graduação em Ensino da UNIVATES.

(1983) como um processo de reflexão na ação, essencial para o docente, ao entrar em exercício da profissão. Consideramos tal argumento convincente não somente para período que exigem a utilização das TIC como meio de cumprir as legislações educacionais, mas, para a prática pedagógica de maneira geral, efetivamente incorporada ao uso das TIC. A escola, até então, estava em déficit com a formação digital dos alunos, embora o Governo Federal, desde 2008, investi em cursos de formação para uso das TIC. Muitos jovens fazem sua iniciação ao mundo digital em *lan houses*, onde evidentemente não só faz falta um relativo controle sobre o que ver na Internet, mas onde essa formação fica desprovida de aspectos que só uma escolarização, levada a cabo por profissionais adequadamente preparados, poderia assegurar.

A de se considerar também, que até antes da pandemia, o ensino virtual não era previsto e permitido para a Educação Básica de nível fundamental. O que agravou a prática, quando se tornou necessária. Não nos referimos especificamente ao desconhecimento de ferramentas digitais ou a ambientes virtuais de aprendizagem, mas à própria maneira de conduzir os alunos nesse espaço, no qual a ética e a criatividade são elementos imprescindíveis para a mobilização da aprendizagem dos estudantes. Uma das premissas da nova educação, contida nas legislações educacionais, e em textos como dos autores Tardif (2005) refere-se à interatividade, em vez da transmissão unilateral de informação, cuja valorização encontra-se na interação e a troca de informação entre professor e aluno. No lugar da reprodução passiva de informações já existentes, deseja-se cada vez mais o estímulo à criatividade dos docentes e estudantes.

Tendo esse contexto como matriz, alinhados a uma perspectiva de educação digital para formação de professores, especialmente para os primeiros anos de escolarização, e à construção de currículos escolares voltados às experiências dos alunos, este texto intenciona subsidiar uma reflexão sobre os saberes docentes, contrapondo-se ao ideário eficientista de dinamização curricular para atender ao imediatismo. Defendemos uma concepção de formação para uso das tecnologias digitais associada aos valores éticos, afetivos e estéticos. Dentro de um movimento de educadores que lutam contra a mercantilização da escola, do ensino e do pragmatismo, tendo em vista, que somente assim, o uso da tecnologia digital revela todo seu potencial crítico.

2. A formação de professores e a aprendizagem do uso das mídias digitais

A nova exigência da cultura da aprendizagem, exige não apenas conhecer as características que definem essas novas formas de aprender, e não é apenas um requisito para podermos adaptar-nos. Os ambientes virtuais de aprendizagem criam novos espaços instrucionais que respondem as demandas no qual podemos desenvolvê-las, aprofundá-las e, em última análise, por meio delas, ajudar a transformar essa sociedade, da qual fazemos parte. Se realmente acreditamos que é possível um outro mundo – e temos de acreditar nisso para desejá-lo – é preciso investir no conhecimento e, seguramente, na aprendizagem

Nessa perspectiva, Schön (1992) argumenta que só é possível a efetiva formação de professores reflexivos, e a construção do próprio saber escolar com a inserção destes no ambiente educacional. Porém, como reafirmam Pimenta e Lima (2004) os programas de formação, ou seja, os currículos de graduação pouco ajudam os licenciandos a lidar com suas necessidades formativas. Torna-se um ponto preocupante nas licenciaturas a ausência dessa formação específica, e seria um desafio preparar, também, professores para a sala de aula virtual, para a educação *online* que avança, ocupando mais e mais espaços.

Para Moran (2003) são novos espaços para atuação docente que se abrem, e que demandam professores capacitados para uma atuação eficiente, que assim como no ensino presencial exigirá professores capacitados. Essa é uma questão que transpassa a competência técnica, pois não bastará “conectar” o professor ao aluno através da internet. Logo, a necessidade da formação digital requer um novo *design* curricular inclusive. O impacto de tecnologias de informação e comunicação coloca a necessidade de se pôr em marcha e manter, como situação de equilíbrio dinâmico, amplo processo de revisão curricular em todos os níveis e áreas. No entanto, sabemos que as mudanças não ocorrerem por conta das diretrizes curriculares definidas em ordenamentos legais. A deserção ao uso das ferramentas de aprendizagem virtual, pode ser justificada pela falta de habilidade e da incerteza dos resultados para a aprendizagem, quando se sabe que o processo institucional, no qual ocorre o ensino e aprendizagem, são efetivamente marcadas pelo saber conteudista, medido por vezes por provas externas.

Em relação à dicotomia entre teoria e prática apresentada como uma dificuldade para uso das mídias digitais, Brezezinski (2008) afirma existir um

distanciamento nos cursos de formação de professores que causam impacto no exercício da profissão, considerando que “saber e ação necessitam articular-se no processo de formação, assim como no trabalho docente as concepções de sociedade, homem, educação, o conhecimento específico e as habilidades operativas, técnicas e tecnológicas não se separam”. (Idem, p. 1144). A formação de professores deveria ser baseada na articulação teoria e prática, com especial dedicação às experiências em ambiente real de ensino. Conforme explica Tardif (2005), as experiências reais de ensino contribuem para construção da identidade docente e saberes específicos. Para o pesquisador, são os saberes experienciais provenientes da atuação do professor em sala de aula. Logo, os estudos recentes do campo educacional têm realçado o valor da prática pedagógica.

No conjunto dessas orientações, a formação docente deve proporcionar, por meio de investigação, reflexão crítica e experiência, atividades educativas que permitem adquirir habilidades técnicas e conhecimentos filosófico, histórico, epistemológico, ambiental, cultural, político. Importa observar, que tais conhecimentos passam pela compreensão dos fundamentos tecnológicos dos processos produtivos, bem como o significado deliberado que caracteriza a aprendizagem “com” e “das” TIC. Conforme afirma Perrenoud (2000), tais conhecimentos imputa também pela compreensão do desenvolvimento de capacidades cognitivas complexas, cuja importância vem sendo cada vez mais enfatizada pela autonomia intelectual, criatividade, solução de problemas, análise e prospecção, entre outras.

Inferimos daí, que na escola, as TIC são um elemento constituinte do ambiente de aprendizagem, e fundamental do desenvolvimento humano. Elas apoiam a aprendizagem de conteúdos e a aquisição de habilidades específicas, como também, desenvolvem capacidades mentais superiores. Permitem a criação de espaços de interação e partilha, pelas possibilidades que fornecem de comunicação e troca de documentos. Representam um elemento integrante da cultura, e por isso, devem compor o currículo escolar, devido as possibilidades de alternativas estimulam a expressão criativa e de realização de projetos interdisciplinares. Para que tudo isso aconteça há, naturalmente, que garantir um amplo acesso às TIC, tanto na escola quanto fora dela, e estimular o protagonismo dos professores e dos educadores.

A educação para ser compreendida exige ser entendida, segundo Sacristán (1998), a partir de:

a) Como *atividade* que expressa de formas distintas, que dispensa processos que têm certas consequências nos alunos/as, e, por isso, é preciso entender os diversos métodos de conduzi-la; b) Como *conteúdo* de um projeto de socialização e de formação: o que se transmite, o que se pretende, os efeitos que se obtêm; c) Como os agentes e os *elementos que determinam* a atividade e o conteúdo: forças sociais, instituição escolar, ambiente e clima pedagógico, professores/as, materiais, entre outros. (SACRISTÁN, 1998, p.120).

Todos esses elementos devem estar expressos no projeto formativo de qualquer instituição educativa. Quando há ensino é porque se ensina algo ou se ordena o ambiente para que alguém aprenda algo. Dessa forma, naturalmente o meio através do qual comunicamos algo (atividade de ensinar, recursos didáticos, docentes etc.) tem importância decisiva no processo de comunicação, em seus resultados, em sua eficácia, e até é fonte de efeitos próprios, mas seu valor real é alcançado, precisamente, em relação ao conteúdo que comunicam.

Quando o currículo é tratado como uma listagem de conhecimentos a ser seguido pelos indivíduos, questões como o encobrimento das realidades de poder e de conflito são postas de lado (APPLE, 1989). Como produção social, o currículo não pode ser entendido de forma positivista, é preciso compreendê-lo adquirindo significado a partir das conexões que ele tem com as configurações de dominação e subordinação, na nação como um todo, em cada região ou em cada escola individualmente. Não é apenas o conteúdo curricular que deve ser observado, sua forma e o modo pelo qual ele é organizado também merecem atenção. De acordo com Apple (1989), tanto o conteúdo quanto à forma, são construções ideológicas.

Para Nóvoa (1992):

É forçoso reconhecer que a profissionalização na área das ciências da educação tem contribuído para desvalorizar os saberes da experiência e as práticas dos professores. A pedagogia científica tende a legitimar a razão instrumental: os esforços de racionalização do ensino não se concretizam a partir de uma valorização dos saberes de que os professores são portadores, mas sim através de um esforço para impor novos saberes ditos “científicos”. A lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva. (NÓVOA, 1992, p. 27)

Junto com as contribuições que as Instituições formadoras podem proporcionar ao futuro professor para atuar com essas novas tendências pedagógicas, é necessário também, estarmos conscientes de seus limites e omissões. Conscientes da necessidade de articular dialeticamente as diferentes dimensões da profissão

docente: aspectos psicopedagógicos, técnicos, político-sociais, ideológicos, éticos e culturais, de forma que possam contextualizá-los e adaptá-los, dando-lhe uma dimensão menos tecnicista e mais formativa. Nesse sentido, partilhamos da preocupação, apresentada por Alarcão (1996), esvaziamento do conceito de professor reflexivo e da resistência dos professores ao conceito de autonomia na aprendizagem do aluno. A resistência pode ter a sua origem numa falta de clarificação dos conceitos a nível teórico ou na nossa incapacidade de compreendermos as modalidades da sua operacionalização. "Porque por vezes ficamos com a ideia do que as "coisas" são e não pensamos com clareza na utilidade das mesmas". (ALARCÃO, 1996). Para pesquisadora, a preocupação encontra-se na contradição do que se diz e faz, não é apenas referente ao saber, mas antes o uso ou aplicação deste saber. Por isso é necessário a conscientização como elemento base de uma atitude de questionamento que leva à interpretação dos princípios do porquê ensinar e para que aprender.

Na análise de Moran (2003), o grande desafio da escola é o de estabelecer condições e estratégias para incorporar de maneira eficaz a tecnologia da informação agregando qualidade a um processo pedagógico que tem a finalidade de formar cidadãos para uma sociedade tecnologicamente desenvolvida. Assim, evitará que a tecnologia seja instrumento que apenas viabilize um novo formato para elas, em antigas, concepções de ensino e de aprendizagem. Dessa forma, o uso mais disseminado do computador e internet, em diversas disciplinas, integrado de forma mais ampla ao currículo é uma estratégia importante para permitir ao professor adquirir habilidades com a tecnologia, em contraste com outras iniciativas que se propõem a formar o professor por meio de teorias o uso das novas tecnologias.

Para De Pablos (2006, p. 72), é importante indagar-se acerca das perspectivas pedagógicas e organizacionais – o *como fazer* – para permitir aos estudantes alcançarem essas finalidades, facilitando-lhes por um lado a integração, por meio de suas aprendizagens, normas e valores sociais contidos no currículo e, por outro, o desenvolvimento das habilidades instrumentais necessárias para atuar. A integração das TIC em processos formativos pode permitir uma maior flexibilização, pois oferece aos estudantes o controle de seu próprio processo de aprendizagem; favorece o domínio de capacidades de uso das TIC, especialmente quando esse domínio faz parte dos objetivos da própria atividade formativa.

3. Para além de uma formação técnica

Os enfoques que apresentam o foco na habilidade técnica vão na contramão do desenvolvimento pleno do estudante e se ancoram em uma perspectiva pragmática de educação. Compreendemos que o desenvolvimento pleno exige uma formação integral. Aqui entendida com base na definição de Sucupira Lins (2014, p. 127) de que Educação Integral é um “processo que visa o aperfeiçoamento do educando em todos os seus aspectos, de modo que se pode observar a Educação cognitiva, sociocultural, afetiva, física e moral”. Por isso, atribuímos à escola o papel relevante de formar habilidades técnicas, mas mais do que isso, é o espaço de resistência ao niilismo e ao conformismo social. Entendemos que somente a Educação Integral é possível formar pessoas autônomas, éticas, solidárias, criativas, aptas a questionar o mundo e suas próprias ideias. Para tanto, a Educação terá que se voltar juntamente com as TIC para questões que envolvem a subjetividade/afetividade ao organizar o currículo e a prática pedagógica.

Os cursos de formação docente para uso das mídias digitais precisam preparar os professores para atuarem como fonte e referência de representação de uso para os alunos. De modo que possam instruí-los a usarem conteúdo da mídia de forma crítica. Do contrário, se ficarem presos às formas tradicionais de interação face a face, em sala de aula presencial, os cursos de formação correm o risco de preparar professores que utilizaram as TIC substituindo o quadro de sala de aula. Ou seja, a mediação se dará por tecnologia digital, mas a didática permanecerá fundamentada em práticas tradicionais de ensino, cuja marca é a repetição, modelos, padrões.

Formar cidadãos para uma sociedade democrática, para aquilo que Morin (2004) chama de democracia cognitiva, requer dotá-los de capacidades de aprendizagem, de modos de pensamento que lhes permitam utilizar estrategicamente a informação que recebem, para que possam converter essa informação - que flui de maneira caótica em muitos espaços sociais - em um saber ordenado, crítico e solidário. Tal argumento tem fundamento no pensamento de Pozo (2004) de que a sociedade da informação só se converte em uma verdadeira sociedade do conhecimento para alguns, aqueles que puderam ter acesso às capacidades que permitem desentranhar e ordenar essa informação. Logo, faz sentido, buscar uma formação que possibilite garantir a democracia e uma sociedade mais justa.

Tal formação deve assegurar, também, a inserção de diversas tecnologias da informação e das comunicações no desenvolvimento dos cursos de formação de professores, preparando os mesmos para a finalidade mais nobre da Educação: a gestão e a definição de referências éticas, científicas e estéticas para a troca e negociação de sentido, que só acontece na interação e no trabalho escolar. Gerir e expor a finalidade social e o compromisso com o desenvolvimento humano são fundamentais para o fazer do professor, tanto em ambiente virtual quanto presencial. De um modo geral, os cursos de formação eximem-se de discutir padrões éticos decorrentes da disseminação da tecnologia, que podem levar a práticas incoerentes, camuflando a falta de habilidade técnica e reforçando a concepção de aluno passivo.

Outra indicação da importância do desenvolvimento das aplicações tecnológicas no ambiente escolar encontra-se em Sancho (2006), ao argumentar do caráter transformador das tecnologias de informação e comunicação (TIC), na vida pessoal e relações sociais, causando invariavelmente três tipos de efeitos: “em primeiro lugar, alteram a estrutura de interesses, em segundo lugar, mudam o caráter dos símbolos e em terceiro lugar, modificam a natureza da comunidade”. Em contraposição, as teorias críticas da educação sob o argumento das políticas educacionais estarem inseridas na lógica do mercado e da globalização cultural, criticam a relação da nova economia da educação, estar sustentada em boa parte na inovação tecnológica, que supõe bases mínimas de escolarização de que o capital precisaria para fazer frente às novas necessidades de qualificação e requalificação profissional, o que implicaria uma acentuação da formação geral.

Nessa ótica, Saviani (2006) compreende que a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO) tem permeado as políticas educativas e de formação de professores implantadas no país desde a sua constituição, que cumpre a missão de ajudar os países signatários e representa-los nas questões referentes à educação, à cultura e à ciência, voltado para interesses particulares, reduzido à satisfação de suas necessidades mais prementes e adaptadas à inserção na sociedade burguesa, dando ênfase na educação como formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico dentro dos parâmetros da ordem capitalista.

Libâneo (2011) reconhece que o chamado modelo neoliberal de educação está subordinando alvos político-sociais: (equidade, cidadania, democracia) a intentos

estritamente econômicos (desenvolvimento tecnológico, leis de mercado, competitividade internacional). Todavia, ressalta que:

Uma omissão dos educadores em relação às demandas sociais postas pelo novo paradigma do processo produtivo tenderia a ser prejudicial aos setores sociais excluídos. A resistência a uma ampla difusão nas escolas públicas das novas tecnologias da informação e da comunicação, sob o argumento de estarem inseridas na lógica do mercado e da globalização cultural, teria como efeito mais exclusão e mais seletividade social, uma vez que sua não integração às práticas de ensino impediriam aos alunos oportunidades de recepção e emissão da informação, deixando-os desguarnecidos diante das investidas de manipulação cultural e política, de homogeneização de crenças, gostos e desejos, de substituição do conhecimento pela informação. (LIBÂNEO, 2011, p. 61).

Nessa acepção, espera-se que o estudante do curso de formação de professores seja capaz de perceber o papel das tecnologias de informação e comunicação nos setores da cultura contemporânea e de situar sua importância para a Educação, nos dias de hoje. Como condição necessária para isso, ele deve conhecer diferentes mídias com que se pode trabalhar usando tecnologia digital, identificar novas linguagens e trazidas por essas mídias compreender o respectivo potencial para o ensino e a aprendizagem, situando-as no contexto da escola em que irá atuar.

Compreendido o uso das TIC na concepção de Libâneo (2011), esse texto adota os fundamentos que enfatiza o “ensinar” entendido e praticado como condições para que a aprendizagem seja produto de um processo de construção de conhecimento que o aprendiz realiza na interação com o mundo dos objetos e do social. Neste sentido, Valente, (2001) corrobora ao afirmar que aprender significa ser capaz de utilizar sua experiência de vida e conhecimentos já adquiridos na atribuição de novos significados e na transformação da informação obtida, convertendo-a em conhecimento.

É imprescindível a clareza que as possibilidades de apoiar nesses recursos tecnológicos as práticas educativas integradoras, de uma perspectiva disciplinar, são necessárias, mas não é a tecnologia, em si mesma, garantia de qualidade educacional, apesar de ser uma exigência social e ser uma exigência contida nas legislações educacionais. A formação docente para uso das TIC no ensino e na aprendizagem, deve ser direcionada para além de serem capazes de planejar, realizar e avaliar atividades de ensino-aprendizagem com uso delas. Os formandos devem ser

capazes de situar estas tecnologias num novo paradigma do conhecimento e da aprendizagem, tendo em atenção as suas implicações para o currículo. Ou seja, não basta ser capaz de integrar pontualmente as TIC na prática pedagógica — é necessário ter uma visão global do papel que estas tecnologias podem desempenhar em todo o processo educativo e da respectiva fundamentação pedagógica.

Acerca do envolvimento pessoal do estudante no processo de aprendizagem, Pierre Lévy (1993, p. 40) cita:

[...] Quanto mais ativamente uma pessoa participar da aquisição de um conhecimento, mais ela irá integrar e reter aquilo que aprendeu. Ora, a multimídia interativa, graças a sua dimensão reticular ou não linear, favorece uma atividade exploratória, ou mesmo lúdica, face ao material a ser assimilado. É, portanto, um instrumento bem adaptado a uma pedagogia ativa.

Nesse contexto, cabe ressaltar aos educadores que a Internet possibilita uma nova forma de organização, transmissão e acessos à informação e pode ser utilizada para a elaboração de materiais didáticos. Segundo Fornelos (2006, p.19) a utilização da internet em sala de aula pode promover:

- 1- Experiências significativas, através da resolução de problemas;
- 2- Um efeito positivo nas atitudes dos alunos face à aprendizagem;
- 3- Uma maior autonomia e responsabilidade aos alunos pela própria aprendizagem;
- 4- A colaboração entre alunos além da sala de aula;
- 5- Possibilidade de os alunos trabalharem ao seu ritmo;
- 6- Um envolvimento maior entre professor e aluno;
- 7- Possibilidade de receber apoio individual em qualquer momento;
- 8- Utilização de bases de dados e atividades de ensino de qualquer parte do mundo.

Podemos inferir que é eficaz a internet como uma aliada no ensino e aprendizagem, considerando que por meio dela os estudantes podem ter acesso a um amplo campo de informações, seja por meio de sua exploração direta ou mesmo através de vários meios de comunicação. Buscar informações na rede utilizando as ligações de hipertexto³ ou de hipermídia⁴ permite aos estudantes relacionar várias fontes apontando diversos caminhos para que busquem as informações de modo não-linear, permitindo assim a recuperação da informação de forma dinâmica e interativa.

³ Hipertexto (HT) termo mencionado pela primeira vez em 1965, por Theodor H. Nelson, que o propôs numa comunicação apresentada à Conferência Nacional da Associação de Computadores Machinery, nos Estados Unidos. O HT é uma tecnologia de comunicação e um meio informal que existe on-line em um computador, cuja estrutura é composta por blocos de textos conectados por vínculos eletrônicos oferecendo diferentes caminhos para os usuários arranjamem as informações de modo não-linear, permitindo a recuperação da informação de forma dinâmica e interativa.

⁴ Hipermídia constitui-se, num HT gerador de outros textos a partir do suporte de diversas mídias (Texto, Som e Imagem) que pode ser lido a partir de incontáveis percursos de leitura.

Entretanto, a ausência de uma formação crítica pode tornar esse instrumento um elemento para reforçar desigualdades sociais e segregação de pessoas.

Segundo Tardif (2005, p. 31) “todo trabalho humano sobre e com seres humanos faz retornar sobre si a humanidade de seu objeto”. Dessa forma, o tratamento reservado ao objeto não pode mais se reduzir à transformação objetiva, técnica, instrumental, uma vez que se ergue questões complexas do poder, da afetividade e da ética, que são inerentes às interações humanas, às relações com os outros. Essas interações sociais são marcantes na formação do ser humano, e no mundo contemporâneo, mais necessário se faz a afetividade, o respeito e a ética, referindo-se as redes sociais. Espaço onde o real mistura-se com o irreal e julga-se ser tudo permitido.

Nesse contexto, o profissional docente passa a ser solicitado a assumir um novo perfil, respondendo às novas dimensões diante dos desafios da sociedade contemporânea. Nesse horizonte, concordamos com Feldmann (2009, p. 74): “formar professores no mundo atual é defrontar-se com a instabilidade e provisoriedade do conhecimento, pois as verdades científicas perderam seu valor absoluto na compreensão e interpretação de diversos fenômenos”. Ancorados ainda em Feldmann (2009, p. 75-76), pensar a formação docente é sempre pensar a formação do humano e, nessa perspectiva, conjecturar a construção de mudanças em qualquer espaço de ação. “Mudança entendida como aprimoramento da condição humana, como liberdade de expressão e comunicação e como desenho de possibilidades de um mundo melhor, de uma melhor convivência entre as pessoas”. Portanto, precisamos compreender a formação do professor para atuar com as TIC como um processo contínuo, e não podemos nos iludir acreditando que todas as dificuldades iniciais do professor acabariam se não existisse a dicotomia entre universidade e escola, teoria e prática, disciplinas específicas e pedagógicas.

Entendemos que a proposta de inclusão digital na formação de professores remete à necessidade da “alfabetização” dessa nova linguagem tecnológica e de suprimentos, como computadores e banda larga para a navegação na Internet. Requer, pois, preparação. Salientamos, porém, que uma proposta de ensino voltada para desenvolver as competências tecnológicas e de inclusão digital, poderá aumentar o sentimento de exclusão se considerar o usuário apenas como um consumidor dessa linguagem em vez de lhe abrir oportunidade de compreensão do seu papel também de produtor dessa linguagem.

A visão limitadora de “alfabetização” (a que considera o usuário apenas como consumidor da linguagem) deve-se a uma compreensão antiga, ou seja, àquela que vê a linguagem fora de seu contexto significativo. De maneira descontextualizada, a linguagem é trabalhada como pura estrutura linguística, fora de sua prática social. Porém, é nessa prática social que se encontram as ideologias, as relações de poder, as entrelinhas, as ironias. Nas propostas de inclusão digital, é necessário realizar uma crítica sobre os efeitos da globalização, uma discussão sobre os valores daquilo que é “global” e daquilo que é “local”. (BRASIL, 2006, p. 96).

Sem esse discernimento, o raciocínio “globalizante” poderá conduzir à crença de que os conhecimentos sobre informática, ferramenta tidas como “imprescindível” para a entrada na sociedade globalizada, bastam para a integração social, uma integração que se traduz por emprego, sucesso profissional, melhoria de vida material, bem-estar pelo sentimento de pertencimento. Logicamente que esses aspectos representam bens sociais e direitos do cidadão que devem ser proporcionados a todos. Mas acreditamos que a questão da formação profissional para as tecnologias deva ser estudada de maneira mais ampla, de novo, sob uma ótica educacional que poderá levar à sensibilidade de que uma visão da inclusão é inseparável de uma consciência crítica da heterogeneidade e da diversidade sociocultural e linguística.

Sancho (2006) afirma que as escolas que planejam a utilização dos recursos tecnológicos como um instrumento na capacidade dos alunos de adquirir sua própria educação acreditam que é possível usar o computador de forma que os levem a pensar com criticidade e autonomia, saibam resolver problemas, comunicar-se com facilidade, reconhecer e respeitar os demais, trabalhar em colaboração e utilizar, intensiva e extensivamente, as TIC para a formação integral. Segundo Sancho (2006) as TIC são usadas muitas vezes para reforçar as crenças existentes sobre os ambientes de ensino em que ensinar é explicar, aprender é escutar e o conhecimento é o que contém os livros-textos. Compreendemos, então, que um dos principais obstáculos para desenvolver o potencial das TIC, são a organização e a cultura tradicional da escola.

Na ótica de Hernández (2006), a formação de professores deveria considerar que a escola é um cenário em que as pessoas, a partir de diferentes práticas culturais, aprendem *formas de ser* no mundo. Logo, a formação da subjetividade sob a perspectiva integrada com valores éticos e estéticos frente à oposição que tende a favorecer um modelo de materialidade, em que a única coisa que interessa é a

possibilidade de inserção econômica, pretende examinar como se vive a vida, a condição de ser pessoa e cidadão. Nosso posicionamento está baseado principalmente na concepção de filosófica de Maritain (2018) e Sucupira Lins (2022). Ambos indagam sobre o ser humano e oferecem elementos não só para a própria filosofia, mas também para a Educação. Para a pesquisadora (2022, p. 392), e professor “ao tomar consciência da dialética entre Tornar-se um ser humano completo se um ser humano já é completo” organizará sua prática para alcançar uma síntese possível. Conforme alcança respostas, ainda que insuficientes, suas ações educativas são manifestadas dentro do contexto escolar e nas relações interpessoais no cotidiano fora da escola.

Entendemos que essa busca pela completude, significa o aperfeiçoamento contínuo, por meio da formação da subjetividade. Isso pressupõe que não somos aceitar que não somos pessoas que *chegamos a ser*, mas que estamos sendo influenciados pelas ideologias dominantes e por práticas culturais. Defender a formação da subjetividade juntamente com as TIC estabelece questionar muitas inércias e deixar de aceitar como única via possível de organização do currículo conteúdos pragmáticos. Conforme orienta Hernández, (2006), é imperativo propor temas como vida, morte, família, trabalho, espiritualidade, corpo, ciência e técnica, consumo, cosmos ou questões cotidianas, próximas às metas que os alunos aprendem a se fixar.

Considerações finais

As características das tecnologias digitais e os processos para integrá-las ao ensino e aprendizagem são interpretadas como sinônimo de qualidade educativa, relacionados com a ideia de que sua presença melhora a aprendizagem e o desenvolvimento pleno do estudante. Acreditamos na capacidade potencial destas tecnologias para gerar ambientes de aprendizagem, entretanto, entendemos que a presença e o uso nas práticas docente destas tecnologias não garantem, por si mesmos, uma melhora na qualidade de ensino e não forma o ser humano em sua totalidade. A contribuição mais significativa das tecnologias digitais é a capacidade para intervir como mediadoras nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento humano, inclusive, modificando a interatividade gerada, de tal maneira que, no campo

educativo, a qualidade vinculada ao uso das tecnologias, na realidade, une-se à qualidade da interatividade, como a fator-chave nos processos de humanização.

Nesse sentido, sabemos que é efetiva a formação e a atuação de professores para o uso de ambientes virtuais de aprendizagem é um processo que inter-relaciona o domínio dos recursos tecnológicos com os conhecimentos filosóficos e epistemológicos necessários para compreender e ressignificar a prática docente com uso das TIC em favor de uma profissionalidade que supere os limites da racionalidade instrumental-tecnicista. Compreendemos que as tecnologias digitais não é por si só suficiente para mudar a prática na escola, e na pensamos que existem outras formas eficientes capazes de assegurar uma aprendizagem ativa, às quais o computador pode e deve se integrar. Porém, sem considerar que para dar conta de formar plenamente o aluno, exige adotar princípios éticos, estéticos e políticos, qualquer Educação, seja ela com uso das TIC ou não, será ineficaz para o exercício da cidadania.

No ritmo da mudança tecnológica e científica em que vivemos, não podemos prever quais os conhecimentos específicos que os cidadãos precisarão dominar dentro de 10 anos para poder enfrentar as demandas sociais que lhes sejam colocadas. Por isso, reconhecemos que o sistema educacional não pode formar especificamente para cada uma dessas necessidades; porém, pode formar os futuros cidadãos para que sejam pessoas mais solidárias, criativas e autônomas, dotando-os de estratégias de aprendizagem adequadas, capacitando-os para enfrentarem novas e imprevisíveis demandas de aprendizagem, bem como, novas formas de estar no mundo.

Referências

ALARCÃO, Isabel. (Org). **Formação Reflexiva de Professores – estratégias de supervisão**. Coleção CIDINE. Portugal: Ed. Porto, 1996.

APPLE, M.W. **Trabalho docente e textos: economia política e de relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BRASIL. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRZEZINSKI, Iria. **Formação de Profissionais da Educação**. Educ. Soc. Dez 2008.

FELDMANN, Marina Graziela. **Formação de Professores e Escola na Contemporaneidade**. São Paulo: Editora Senac, 2009.

FORNELOS, Luís Pedro Gonçalves Novo. **A Internet na Sala de Aula de Matemática: um estudo de caso no 6^a. ano de escolaridade**. Dissertação de Mestrado, Universidade de Minho, Portugal, 2006.

HERNANDEZ, Fernando. Por que dizemos que somos a favor da Educação se optamos por um caminho que deseduca e exclui? In: SANCHO, Juana María [et al.]. **Tecnologias para transformar a educação** /; tradução Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da Informática**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LIBÂNEO, J. Carlos. **Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança**. Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, 1999. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a13v2068.pdf>> Acesso em: 08 ago. 2014.

MARITAIN, Jacques. **Humanismo Integral: problemas temporais e espirituais de uma nova cristandade**. São Paulo: Cultor de Livros, 2018.

MORAN, J. M. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. In: ROMANOWSKI, J. P.; OLIVER, P. L.; JUNQUERA, S. R. A. (Org.). **Conhecimento local e conhecimento universal: diversidade, mídias e tecnologias na educação**. Curitiba: Champagnat, 2004.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rido de Janeiro: Betrand Brasil, 2004.

NÓVOA, António. et al. **Os professores e a sua formação**. Lisboa, 1992.

PABLOS, Juan de. A visão disciplinar no espaço das tecnologias da informação e comunicação. In: SANCHO, Juana María [et al.]. **Tecnologias para transformar a educação** /; tradução Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar** / Philippe Perrenoud; trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes médicas Sul, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

POZO, Juan Ignacio (2004). **A sociedade da aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento**. In: Revista Pátio. Ano VIII – Nº 31- Educação ao Longo da Vida -Agosto à Outubro de 2004. Disponível em:<<http://www.udemo.org.br/A%20sociedade.pdf>> Acesso em 10 jun. 2013.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Comprender e transformar o ensino** / J. Gimeno Sacristán e A. I. Pérez Gómez; trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. Ed. ArtMed, 1998.

SANCHO, J. M. **Tecnologias para transformar a educação** / Juana María Sancho [et al.]. ; tradução Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2006.
SAVIANI, Dermeval. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 2006.

SCHÖN, Donald. **The reflective practitioner**. New York: Basic Books, 1983.

SUCUPIRA LINS, Maria Judith da Costa. Paradoxos do Ser Humano como desafio à Educação **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**. Santos, V.14, N.34, p. 377-397, jan.- abril, 2022.

_____. A Educação Integral e o desenvolvimento da pessoa humana. In:

MALHEIRO, J. **Escola com corpo e alma: manual de ética para pais, professores e alunos**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2014.

TARDIF, M. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

Capítulo 4
OS CONCEITOS DE IDENTIDADE E A PÓS-MODERNIDADE
À LUZ DAS IDEIAS DE STUART HALL – ELEMENTOS PARA
UMA REFLEXÃO

Maria Luzia Ferreira Santos
Paulo Kleber Borges da Silva

OS CONCEITOS DE IDENTIDADE E A PÓS-MODERNIDADE À LUZ DAS IDEIAS DE STUART HALL – ELEMENTOS PARA UMA REFLEXÃO

Maria Luzia Ferreira Santos

Paulo Kleber Borges da Silva

RESUMO: O presente texto tem como objetivo elencar elementos que possam trazer à tona reflexões para sua questão central. A abordagem aqui realizada tem como pretensão possibilitar discussão para os conceitos de identidade cultural e pós-modernidade à luz das ideias de Stuart Hall. O pressuposto elementar para conceituar identidade cultural passa primeiro, pela constituição do sujeito como elemento histórico, pois na esfera desse contexto, há diferentes singularidades estabelecidas para cada manifestação em diferentes sociedades. Portanto, há complexidades na constituição de uma identidade, pois esta pode envolver diferentes relações sociais e simbólicas. Nesse sentido, e a respeito dessa discussão, Hall (2002), afirma que, há uma crise social, que fragmenta o sujeito, que o desestabiliza e corrobora para o surgimento de novas identidades. Na busca desse objetivo, cabe ressaltar a importância de uma diversidade de elementos que constroem a identidade do sujeito histórico e, portanto como este se estabelece no eixo das diferentes culturas. A pós-modernidade se apresenta em um quadro de profundas transformações, que para Hall (2002), fragmenta o sujeito, gerando uma crise de identidade e desestabilizando o mundo social. Nesse sentido, a fim de atingir o objetivo proposto, utilizamos uma metodologia baseada em pesquisa bibliográfica, tomando como referência os estudos de Hall (2002) e Bauman (2005), Giddens (1990), Berman (1982), entre outros.

Palavras-chave: Identidade. Pós-modernidade. Transformações.

ABSTRACT: This paper aims to list elements that can bring up thoughts to his central issue. The approach undertaken here is to enable discussion to claim the cultural concepts of identity and postmodernism in the light of Stuart Hall ideas. The basic assumption to conceptualize cultural identity goes first, the constitution of the subject as a historical element because the sphere that context, there are different singularities established for each manifestation in different societies. So there are complexities in establishing an identity, as this may involve different social and symbolic relationships. In this sense, and regarding this discussion, Hall (2002), states that there is a social crisis, which fragments the subject, that destabilizes and supports for the emergence of new identities. In pursuit of that goal, it points out the importance of a diversity of elements that build the identity of the historical subject and therefore as this is established in the axis of different cultures. Post-modernity is presented in a context of deep transformations, which to Hall (2002), breaks the subject, creating an identity crisis and destabilizing the social world. In this sense, in order to achieve this purpose, we use a methodology based on literature, with reference to the studies of Hall (2002) and Bauman (2005), Giddens (1990), Berman (1982) among others.

Keywords: Identity. Postmodernity. Transformations.

1 Introdução

O presente texto tem como objetivo elencar elementos que possam trazer à tona reflexões para sua questão central. Desse modo, a abordagem aqui realizada tem como pretensão possibilitar discussão para os conceitos de identidade cultural e pós-modernidade à luz das ideias de Stuart Hall. Na busca desse objetivo, cabe ressaltar a importância de uma diversidade de elementos que constroem a identidade do sujeito histórico e, portanto, como este se estabelece no eixo das diferentes culturas. A pós-modernidade se apresenta em um quadro de profundas transformações, que para Hall (2002), fragmenta o sujeito, gerando uma crise de identidade e desestabilizando o mundo social. Nesse sentido, a fim de atingir o objetivo proposto, utilizamos uma metodologia baseada em pesquisa bibliográfica, tomando como referência os estudos de Hall (2002) e Bauman (2005), Giddens (1990), Berman (1982), entre outros.

2 A identidade do sujeito em uma esfera multifacetada da sociedade pós-moderna

O pressuposto elementar para conceituar identidade cultural passa primeiro, pela constituição do sujeito como elemento histórico. Pois na esfera desse contexto, há diferentes singularidades estabelecidas para cada manifestação em diferentes sociedades. Portanto, há complexidades na constituição de uma identidade, pois esta pode envolver diferentes relações sociais e simbólicas. Nesse sentido, e a respeito dessa discussão, Hall (2002), afirma que, há uma crise social, que fragmenta o sujeito, que o desestabiliza e corrobora para o surgimento de novas identidades.

Diante das discussões aqui, propostas, evidenciamos que o conceito de identidade cultural, é demasiadamente complexo para ser compreendido em um breve estudo. Em virtude de sua variabilidade e similaridade, enquanto fenômeno social a identidade cultural, se apresentada multifacetada, e se desenvolve de acordo com um conjunto de valores e atitudes humanas. Entretanto, parafraseando as ideias de Bauman (2005), os desdobramentos que a identidade pode adquirir, são direcionados para ideia de pertencimento, do pertencer a algo, ou seja, estabelece a compreensão do sujeito agregado ao Estado ou a um país. Portanto, “a identidade que conhecemos

foi conduzida a uma compreensão humana, pois seu surgimento se deu através de uma ficção, e não de uma experiência humana propriamente dita” (BAUMAN, 2005, p. 01).

Há algum tempo, havia uma preocupação em relacionar a questão da identidade à nacionalidade do indivíduo. Era importante impor um laço de pertencimento ao território onde o sujeito se encontrava. Para este não havia necessidade, pois sabia que pertencia àquele lugar, ali estavam suas origens e suas relações sociais que eram concentradas no domínio da proximidade. Não havia dúvidas quanto à veracidade de sua nacionalidade (MONTE, 2012, p. 162).

Bauman (2005), nos traz questões a respeito da profusão de transformações, salientando que a sociedade pós-moderna, tem proporcionado mudanças no comportamento dos indivíduos, de modo que as relações interpessoais têm apresentado um deslocamento e uma descentralização ou fragmentação do sujeito. Para o autor essas discussões possuem extrema relevância, uma que vez que tem se traduzido em um dos grandes problemas da sociedade globalizada. Dialogando nessa mesma linha de pensamento, Hall (2002), afirma que “estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados” (2002, p. 02).

Nesse sentido, Hall (2002) concebe três tipos de sujeito e suas identidades que são situados, conforme o tempo e a história: o sujeito do iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno. “O sujeito do Iluminismo estava baseado numa concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo "centro" consistia num núcleo interior, por sua vez o sujeito sociológico, reflete sobre a complexidade do mundo moderno, mediando para este sujeito valores, sentidos e símbolos pertencentes à cultura do mundo que ele habita.

Por fim, a discussão, centra-se no sujeito pós-moderno, que é conceituado sem identidade fixa, essencial ou permanente, conforme as palavras de Hall (2012). Ou seja, o sujeito pós-moderno, tornar-se variável, volúvel e provisório, apresentando uma mutação constante de acordo com a situação que lhe apresentada.

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão

sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora "narrativa do eu". A identidade plenamente identificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar - ao menos temporariamente (Hall, 2012, p. 44).

As mudanças estabelecidas neste cenário aprofundam as reflexões apresentadas por Hall (2012). Para o autor, destaca-se a ideia do sujeito pós-moderno que nasce das condições apresentadas pelo mundo globalizado, relacionando-o ao caráter da modernidade que considera como tardia e tece reflexões sobre esse conceito, sobre os quais afirma que a modernidade, apresenta constantes revoluções e movimentos eternos e internos.

E, assim, emprega as palavras de Karl Marx, para materializar suas afirmações, "Todas as relações fixas e congeladas, com seu cortejo de vetustas representações e concepções, são dissolvidas, todas as relações recém-formadas envelhecem antes de poderem ossificar-se. Tudo que é sólido se desmancha no ar." (Marx e Engels, 1973, p. 70).

Nesse sentido, cabe ressaltar que na esteira dessas relações, é possível identificar que as sociedades pós- modernas, são povoadas por intensas mudanças. Há uma rapidez e efemeridade que toma conta de sua essência estrutural. Assim, podemos traçar uma analogia entre as sociedades do passado e as sociedades atuais. Nas sociedades do passado histórico, percebemos uma valorização e enaltecimento pelo simbólico, construído por meio do processo de sacralização da natureza, que externalizaram e perpetuaram as experiências de nossos antepassados. Todavia as sociedades modernas, imbuídas pela satisfação e desejos da materialização e acúmulo de bens concretos, são por sua vez, impregnadas pelo domínio da globalização, que estabeleceu um processo de ressignificação do sagrado voltado para os signos do capital. Essas condições são embaladas pelas reflexões de Giddens (1990),

As sociedades modernas são, portanto, por definição, sociedades de mudança constante, rápida e permanente. Esta é a principal distinção entre as sociedades. A tradição é um meio de lidar com o tempo e o espaço, inserindo qualquer atividade ou experiência particular na

continuidade do passado, presente e futuro, os quais, por sua vez, são estruturados por práticas sociais recorrentes (Giddens, 1990, p. 37-8).

E, nesse momento, que constitui o que o Hall (2012), chama de fragmentação da identidade, que não se dá forma individual, mas coletivamente, afetando diversas esferas dos valores e condutas sociais humanas. Deliberadamente, a relação simbiótica estabelecida entre a fragmentação da identidade e a sociedade pós-moderna, aparece nitidamente "à medida que, em áreas diferentes do globo são encontradas relações opostas em interconexão umas com as outras, que apresentam ondas de transformação social que passam a atingir virtualmente toda a superfície da terra" (Giddens, 1990, p.22).

Essas discussões têm adquirido certa complexidade, quando se extrai o conceito de modernidade. Para Giddens (1990)

O que historicamente passamos a chamar de modernidade refere-se a um modo de vida, costumes, e organização social, que emergiu na Europa por volta do século XVII e que se tornou mundial rapidamente. Segundo o autor, a modernidade pode ser entendida dentro de quatro dimensões, como a expansão de quatro formas institucionais são elas: o capitalismo, o industrialismo, a vigilância e o poder militar (GIDDENS, 1990 p.21).

Assim ganha corpo o conceito de modernidade, ou pós-modernidade atribuído por Bauman (2005) e Hall (2012), que se estabelece como um elemento redentor das sociedades tradicionais, uma vez que promove transformações tão profundas, que não foram experimentadas em períodos anteriores. Há, portanto, uma relação simbiótica entre a construção das novas identidades e a pós-modernidade que se entrelaçam ao contexto social.

Nesse contexto, a modernidade, em uma escala de conceitos se apresenta como uma teia dialética que envolve um processo articulado entre si. É, portanto, conforme afirma Bauman (2005), uma totalidade mutável, constituída por uma pluralidade de mudanças que se desenvolvem e evoluem à medida que constituem e enaltecem os antagonismos sociais. Para alguns autores, as discussões que envolvem a ideia de modernidade a enunciam como um projeto para controle do mundo. Um controle calcado na dita libertação do homem, porém como libertar o homem da natureza que o prende e o encerra, se suas necessidades naturais são inerentes a sua própria natureza?

Contudo cabe destacar que enquanto projeto de modernidade, havia a necessidade de ordenar o caos, ou seja, ordenar o mundo, a partir da natureza e constituição das coisas. Nesse sentido, salienta Bauman (2005),

[...] a modernidade significou uma constante luta contra a ambivalência, uma busca incessante de formas de conhecer, classificar e ordenar o mundo. Tudo que não seja ordenado, nesse sentido, passa a ser considerado natural, e tudo que é natural, deve ser controlado e adequado às condições humanas de vida. Modernidade é sinônimo de ordem. O projeto moderno era um projeto de ordem, e por ser projeto não podia ser diferente. Esse era o projeto científico-técnico de conhecer para controlar, e utilizar a favor dos homens. O projeto do Estado Moderno visava organizar os povos e a existência de cada um deles, para assim, lhes trazer uma vida melhor (BAUMAN, 2005, p. 06).

Na busca de se estabelecer uma sociedade planejada, com vistas a efetivar o plano da modernidade, surge o Estado Moderno para por em prática a realização desse plano de modo, a efetivar a ordenação e classificação do território. Esse contexto vislumbra o surgimento da globalização. Assim ao refletirmos sobre a questão do plano da modernidade e o surgimento das novas identidades, verifica-se a necessidade dos sujeitos de pertencer a algum lugar. Portanto, o sentimento de pertencimento, vai ocasionar carências, gerar o que será chamado de crise de identidade.

Nesse sentido, é inegável que haja elementos contraditórios e ambiguidades presentes na sociedade pós-moderna, que se apresenta agora de uma forma mutável, sem unidades concretas, sendo, portanto, constituída por elementos de oscilações e imbuídas de diferentes posicionamentos.

Tornar-se evidente destacar que nesta sociedade, o sujeito se posiciona ao sabor do vento, de acordo com as ondas que avançam, portanto, nesse processo acaba por assumir diferentes identidades. Nesse sentido, em todos os lugares e de acordo com as novas situações que surgem dentro da sociedade, os sujeitos tendem a incorporar novos elementos e absorver os já existentes, portanto, moldando o sujeito pós-moderno.

Diante dessa modernidade que nos envolve, somos diariamente, compelidos a absorver condições que se tornam “necessidades”, e desse modo, as ações humanas, passam a ser contextualizadas em um espaço flexibilizado. Somos confrontados, diante das ambivalências, multiplicidades e pluralidades das identidades que surgem em meio ao caos da modernidade. Daí o fato do projeto da modernidade, não ter

atingindo seu fim, seu objetivo, pois desencadeou uma unidade paradoxal, ao mesmo tempo que une, anula as fronteiras geográficas, desintegra e afasta.

Berman (1982), nos traz uma reflexão profunda sobre a experiência da modernidade ao afirmar que “ela nos despeja a todos num turbilhão de permanente desintegração e mudança, de luta e contradição, de ambiguidade e angústia”. (1982, p. 09). Contribuindo para este entendimento, Berman (1982), nos apresenta de forma essencial como se constitui o processo da globalização dentro de um conceito de modernidade.

O turbilhão da vida moderna tem sido alimentado por muitas fontes: grandes descobertas nas ciências físicas, com a mudança da nossa imagem do universo e do lugar que ocupamos nele; a industrialização da produção, que transforma conhecimento científico em tecnologia, cria novos ambientes humanos e destrói os antigos, acelera o próprio ritmo de vida, gera novas formas de poder corporativo e de luta de classes; descomunal explosão demográfica, que penaliza milhões de pessoas arrancadas de seu habitat ancestral, empurrando-as pelos caminhos do mundo em direção a novas vidas; rápido e muitas vezes catastrófico crescimento urbano; sistemas de comunicação de massa, dinâmicos em seu desenvolvimento, que embrulham e amarram, no mesmo pacote, os mais variados indivíduos e sociedades; Estados nacionais cada vez mais poderosos, burocraticamente estruturados e geridos, que lutam com obstinação para expandir seu poder; movimentos sociais de massa e de nações, desafiando seus governantes políticos ou econômicos, lutando por obter algum controle sobre suas vidas; enfim, dirigindo e manipulando todas as pessoas e instituições, um mercado capitalista mundial, drasticamente flutuante, em permanente expansão. No século XX, os processos sociais que dão vida a esse turbilhão, mantendo-o num perpétuo estado de vir-a-ser, vêm a chamar-se “modernização” (BERMAN, 1982, p. 09).

Assim, Hall (2006), Berman (1982), Bauman (2005), dialogam no sentido de afirmar que esta discussão, não fecha estas questões tão intrigantes. Estes autores nos possibilitam observar que há um rompimento com as velhas identidades que são deixadas para trás, sem que haja considerações e contribuições para um futuro próximo. Terminam por ser rejeitadas e substituem o que era estável e permanente, para o flexível e variável em um constante fluxo de movimentos e turbilhão de sentimentos e emoções que constituem a modernidade.

São novos modos de vida, que se apresentam diante da modernidade, e nos revela a permanente insatisfação dos sujeitos, à medida que se defrontam com infinitas experiências. Contudo para que possam desfrutá-las é preciso ser flexível. Flexibilidade que tem sido exigida dentro dos campos de trabalho, como alicerce para

sedimentar as exigências da mão-de-obra, por exemplo, e, que passam a vir a atender o mercado capitalista. Interessante ressaltar que este movimento tem sido apresentando por Bauman (2005), da seguinte forma, que chama de

[...] modernidade líquida essa nova fase da modernidade. Ele sua a ideia de liquidez em oposição da solidez, que seria a metáfora apropriada da primeira modernidade. Essa liquidez estaria sendo invadida por todos os setores da modernidade que antes eram sólidos. A economia se desterritorializou e se tornou independente do local, o trabalho que antes era localizado, e vigiado em grandes fábricas, hoje é flexível, não depende da localidade onde são produzidos, esses passam a ser mão-de-obra flexível, cada vez com menos direitos trabalhistas (Bauman, apud Mocellim, 2008 p. 10).

Apoiando-se nessa linha de raciocínio, Hall (2002), afirma que não é mais possível, um “eu” singular, um sujeito, com identidade única, não há essa possibilidade no contexto da sociedade pós-modernidade, pois agora, sua identidade se apresenta com pluralidade e heterogeneidade típica da abstração e subjetividade da pós-modernidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenrolar das discussões aqui apresentadas nos levam a refletir e relacionar as intensas mudanças ocorridas na modernidade e os impactos sobre a identidade do sujeito. Em essência, podemos vislumbrar que a identidade do sujeito na pós-modernidade, é carregada de angústias e aflições que se tornam cada vez mais acentuadas diante da insegurança, proporcionada pela instabilidade da pós-modernidade.

Assumir diferentes identidades e se adequar de acordo com as necessidades vigentes, têm proporcionado ao sujeito, determinada insatisfação, que se apresenta diante das carências e interface do tempo-espaço. A globalização, produto desta modernidade, contribui de forma impiedosa para o rompimento das velhas identidades, citadas por Hall (2002).

A dialética da subjetividade, do ir e vir, do sujeito, das constantes transformações e adequações ao mundo moderno se constitui em um pleno jogo de interesses do projeto da modernidade.

O mundo da pós-modernidade se apresenta sem solidez, por isso, a expressão de modernidade líquida, empregada por Bauman (2005). Daí o fato das identidades se apresentarem como um projeto inacabado, incompleto repleto de permanente

insatisfação. E, nesse sentido que a identidade sujeito é encarada em permanente reformulação e ambivalência.

O sujeito pós-moderno deve se adequar as condições e modos de vida proposto pelas necessidades que surgem nessa sociedade. Essa reinvenção do sujeito na sociedade pós-moderna, não encerra uma discussão em si, mas nos proporciona a partir dos citados autores, a possibilidade de confrontar e investigar até que ponto, essa condição pode contribuir para a formação de um sujeito humano ou para a sua desumanização.

REFERÊNCIAS

BERMAN, M. **Tudo que é Sólido Desmancha no Ar - A Aventura da Modernidade.** 1ª reimpressão. COMPANHIA DAS LETRAS, São Paulo, 1982.

BAUMAN, Z. **Modernidade e Ambivalência.** 1.ed. Rio de Janeiro: J. Zahar. Ed. 2005.

GIDDENS, A. **As consequências da Modernidade.** Cambridge: Polity Press, 1990

HALL, Stuart. **A Identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MARX, K. e Engels, F. **Manifesto Comunista.** In Revolutions of 1848. Harmondsworth: Penguin Books, 1973.

MOCELLIM, A. **A questão da identidade em Giddens e Bauman.** Revista Eletrônica dos Pós-graduandos em Sociologia Política da UFSC. Vol. 5. N. 01. Ag. 2008. ISSN 1806-5023. Disponível:
<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/1806-5023.2008v5n1p1>
>Acesso: 06 out. 2015.

MONTE, S. S. **A identidade do sujeito na Pós-modernidade: algumas reflexões.** Itabaiana: Gepiadde, Ano 6, Volume 12 | jul-dez de 2012. ISSN: 1982-3916.

Capítulo 5
**A AÇÃO DA POLÍCIA E SEUS EFEITOS NA CONSTRUÇÃO
IDENTITÁRIA DE CRIANÇAS PEQUENAS**

Célia Márcia do Nazareth Ferreira
Rita de Cássia Pereira Lima

A AÇÃO DA POLÍCIA E SEUS EFEITOS NA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE CRIANÇAS PEQUENAS

Célia Márcia do Nazareth Ferreira

Possui mestrado em Educação pela Universidade Estácio de Sá/RJ (2019). Especialização em Dificuldades de Aprendizagem pela UNICAMP (2001), pós graduação em Psicopedagogia Institucional pela PUC/RJ (1994) e graduação em Pedagogia pela Universidade Santa Úrsula/RJ (1982). Assistente da Gerência de Educação Infantil da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro - SME (2018).

Rita de Cássia Pereira Lima

Graduada em Terapia Ocupacional pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1982) e em Ciências da Educação pela Université René Descartes/Paris V(1987). Doutora em Ciências da Educação pela Université René Descartes/Paris V (1994). Atualmente é professora no Curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estácio de Sá-RJ, Linha de Pesquisa Representações Sociais e Prática Educativas.

Resumo

O estudo objetiva discutir representações de polícia vivenciadas por crianças de creche situada no Complexo do São Carlos (Rio de Janeiro). Considera as crianças como sujeitos de representações e procura mostrar que a representação que têm da polícia pode contribuir para sua construção identitária, da infância à vida adulta. O contexto em que vivem e frequentam a creche é tomado como fundamental, particularmente com a instalação da Unidade de Polícia Pacificadora (UPP) na comunidade em 2011, acirrando os conflitos entre policiais e traficantes. A pesquisa foi realizada com 10 crianças de três anos. Com apoio na abordagem microgenética, foi utilizada a filmagem de brincadeiras das crianças com uma maquete representando o local onde habitam. Houve preferência por objetos como o “Caveirão”, helicóptero da polícia e a figura do policial. Se referem a ele como “cachorro mau”, “Caveirão”, e “leão feroz”, o que permite indícios de uma representação objetivada no “medo”. Em sua construção identitária, as crianças mostram afastamento do policial, representante do Estado, e proximidade do traficante, o que pode legitimar um círculo perverso que inclui a vida adulta, quando crescerem.

Palavras-chave: Representação social, Criança, Educação Infantil, Polícia

Abstract

The study aims to discuss police representations experienced by children from a day care center located in the São Carlos Complex (Rio de Janeiro). It considers children as subjects of representations and seeks to show that their representation of the police can contribute to their identity construction, from childhood to adulthood. The context in which they live and attend the daycare center is taken as fundamental, particularly with the installation of the Pacifying Police Unit (UPP) in the community in 2011, intensifying conflicts between police and drug dealers. The research was carried out with 10 children of three years. With the support of the microgenetic approach, the filming of children's games with a model representing the place where they live was used. There was a preference for objects such as the Caveirão, a police helicopter and the figure of the police. They refer to him as "bad dog", "Caveirão", and "ferocious lion", which allows indications of an objective representation in "fear". In their identity construction, children show a detachment from the police, a representative of the State, and proximity to the drug dealer, which can legitimize a perverse circle that includes adult life, when they grow up.

Keyword: Social representation, Child, Early childhood education, Police.

Resumen

El estudio tiene como objetivo discutir las representaciones policiales experimentadas por niños de una guardería ubicada en el Complejo São Carlos (Río de Janeiro). Considera a los niños como sujetos de representaciones y busca demostrar que su representación de la policía puede contribuir a la construcción de su identidad, desde la infancia hasta la edad adulta. El contexto en el que viven y asisten a la guardería se considera fundamental, particularmente con la instalación de la Unidad de Policía Pacificadora (UPP) en la comunidad en 2011, lo que intensifica los conflictos entre la policía y los traficantes de drogas. La investigación se realizó con 10 niños de tres años. Con el apoyo del enfoque microgenético, se utilizó la filmación de juegos infantiles con un modelo que representa el lugar donde viven. Se preferían objetos como el Caveirão, un helicóptero policial y la figura del policía. Se refieren a él como "perro malo", "Caveirão" y "león feroz", lo que permite indicaciones de una representación objetiva en el "miedo". En su construcción de identidad, los niños muestran un destacamento de la policía, un representante del Estado y la proximidad al narcotraficante, lo que puede legitimar un círculo perverso que incluye la vida adulta, cuando crecen.

Palabra clave: Representación social, Niño, Educación de la primera infancia, Policía

Os desafios impostos às crianças da favela

Esse artigo propõe discutir *representações* de *polícia* vivenciadas por crianças de creche situada no Complexo do São Carlos (Rio de Janeiro), que em geral se concretizam na figura do policial, com quem convivem em seu cotidiano desde muito cedo, e cuja farda pode despertar o imaginário infantil. A cidade do Rio de Janeiro, conhecida como "Cidade Maravilhosa", é um lugar de violência sempre pulsante em

função de condições geográficas peculiares, em que a proximidade e o *apartheid* entre “morro” e “asfalto” se apresentam de modo particularmente ambíguo (RIBEIRO, 1999). As ruas, do morro, se tornam lugar de passagem, não de vida e/ou troca de experiências e brincadeiras, aspectos que marcam, sobretudo a infância. As sucessivas administrações públicas negligenciaram as duas realidades que compõem a cidade, o “asfalto” e a favela, espaços que convivem geograficamente em um contexto marcado geopoliticamente e forjados ao longo de décadas de desigualdade social.

Nosso desafio maior foi manter o olhar e a escuta sensíveis para compreender como as crianças, que são protagonistas de suas próprias histórias e capazes de analisar os fatos vivenciados no seu cotidiano, influenciam e são influenciadas por significados da violência constante. Assim, colocamos em diálogo a Teoria das Representações Sociais (TRS) que tem como pesquisadores Serge Moscovici, Gerard Duveen e Denise Jodelet, e a teoria do Desenvolvimento Infantil, com Lev Vigotsky, Jean Piaget e Henri Wallon.

Como percurso metodológico norteador para o estudo, apresentamos a análise microgenética no âmbito da abordagem histórico-cultural, inspirada pelo diálogo com a obra de Vigotsky. Optar por uma pesquisa de campo de base histórico-cultural significou considerar condições históricas com objetivo de focar o movimento do sujeito durante os processos, relacionando-os a condições passadas e presentes.

Nesse sentido, considerar o contexto em que as crianças vivem é fundamental, sobretudo o que envolve ações policiais no Complexo do São Carlos, conjunto de favelas situadas na região central da cidade do Rio de Janeiro, marcada pela violência. Nesse cenário, as crianças vão atribuindo significados e resignificando situações cotidianas vivenciadas, o que torna necessário fazer referência a medidas policiais na cidade do Rio de Janeiro. Fizemos um recorte temporal, a partir dos anos de 2000, década em que foram instaladas as Unidades de Polícia Pacificadora (UPP) como medida de segurança pública, com a proposta de que grupos de policiais deveriam se aproximar da comunidade para oferecer policiamento e segurança.

No ano de 2008 foi instalada a primeira UPP do Rio, no Morro Santa Marta. A cidade se preparava para receber dois grandes eventos esportivos mundiais: a Copa do Mundo de 2014 e as Olimpíadas de 2016. O Governo do Estado do Rio de Janeiro, pela Secretaria de Segurança Pública, propôs as UPPs como meio de entrada da força policial nas favelas, evocando a metodologia do policiamento comunitário. A princípio, essa

política de segurança pública visava desenvolver estratégias de aproximação entre a população e a polícia, inclusão de políticas sociais, retomada dos direitos de acesso a serviços públicos e incorporação das favelas e dos seus moradores como parte pertencente à cidade (FLEURY, 2012).

As UPPs eram pequenos quartéis formados por um batalhão especial para a ocupação policial ostensiva de territórios populares, visando consolidar o combate à presença de gangues de traficantes fortemente armadas, situação que na cena urbana local vinha sendo percebida como a principal responsável pela produção da violência urbana. Sua repercussão foi imediata, teve ampla divulgação midiática, promessas de investimentos material e humano por parte do Governo e gerando expectativas na população quanto ao combate ao crime organizado no Rio de Janeiro (SANTOS, 2016).

No Morro do São Carlos, a UPP foi instalada em 2011, com 241 efetivos da Polícia Militar do Rio de Janeiro. Apesar do Batalhão da Polícia Militar presente na rua principal do bairro, próximo ao morro, tal fato não impediu o aumento da violência dentro e fora da comunidade. Ou seja, nesse local a UPP não assumiu o controle do território, pois o tráfico de drogas continuou ativo, com permanência de criminalidade (ÚLTIMO SEGUNDO - IG, 2012).

No contexto em que o policial da UPP começou a circular, entrando frequentemente em conflito com traficantes, estão as crianças que vivem e frequentam creches na favela. Esse estudo busca investigar as representações que elas constroem da polícia nesse espaço de combates rotineiros. Ao considerarmos as crianças sujeitos de representações (ANDRADE, 2014), pensamos em questões que podem afetá-las: quem são esses policiais para elas? Que imagem constroem sobre eles? Como se constituem enquanto sujeitos num meio em que nem sempre conseguem identificar quem as protege? Levando em conta que elas se desenvolvem nesse ambiente de conflito desde pequenas, no caso dessa pesquisa são crianças de três anos, procuraremos mostrar que a representação que tem da polícia pode contribuir para sua construção identitária, da infância à vida adulta.

A infância a mercê da violência

O desenvolvimento infantil relaciona-se com interações que as crianças estabelecem com o meio cultural e social, com os adultos, e com as crianças que fazem parte do seu dia a dia. Elas interagem com e nos espaços sociais do qual participam, criando relações e analisando experiências vividas e/ou observadas. É

nesse mundo múltiplo e diverso de situações corriqueiras, em que a escola também está incluída, que a criança vai se constituindo, se formando.

Independente da condição de fragilidade em que diversos meninos e meninas são subjugados em toda a parte do mundo, as crianças são protagonistas de suas próprias histórias. Em sua análise sobre o protagonismo infantil, Sarmiento (2004, p. 365) considera pertinente que as crianças sejam consideradas sujeitos sociais, apesar das circunstâncias danosas na vida de muitas delas. Segundo o autor, essas crianças têm identidades culturais e autonomia: “A infância está em processo de mudança, mas mantém-se como categoria social com características próprias”.

Os estudos que reconhecem as crianças como cidadãos de direito e da fala acabam, de certa maneira, apreendendo as representações sociais que elas constroem sobre determinado assunto. É no contato com as histórias ouvidas e vividas que a criança, em seu contexto social, elabora representações para compreender o mundo e nele se conduzir. No dia a dia vai acumulando várias informações e, a cada nova informação, aproxima-a daquela já existente em seu universo, numa tentativa de reconstruí-la e transformando-a em algo familiar.

Kramer (2011) afirma que a sociedade capitalista, urbano-industrial, muda o conceito de infância a partir da inclusão das crianças nas comunidades e, conseqüentemente, amenizando a desigualdade social destas mesmas crianças. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo *de adulto*, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Esse conceito de infância é determinado historicamente pela modificação nas formas de organização da sociedade (KRAMER e LEITE, 1996). Para a autora, não é a família que é nova, mas, o sentimento de família que surge no século XVI e XVII, inseparável do sentimento de infância.

O Brasil, até os anos de 1990, definia que a educação das crianças pequenas, as de zero a três anos de idade, estava vinculada ao higienismo⁵ e à filantropia. Por isto era planejada no âmbito das instituições de saúde, que tinham como maior preocupação a mortalidade infantil das camadas populares (KRAMER, 2011).

A partir das determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), o Brasil estabelece, pela primeira vez na

⁵ O período que se acreditava que com higiene as crianças aprenderiam melhor, sobretudo as das classes mais empobrecidas.

história de nosso país, que a Educação Infantil⁶ é a primeira etapa da Educação Básica. De acordo com Cerisara (1999), a EI caminha ao encontro de atividades que dialogam com o Ensino Fundamental, antecipando práticas que são criticadas até mesmo para serem desenvolvidas nesse segmento. Por outro lado, para Tiriba (2005), o “cuidar e educar” vem sendo associado à especificidade da EI, constituindo-se em uma solução conceitual em superação da assistência do histórico das creches (TIRIBA, 2005). Nessa conjuntura, a Prefeitura do Rio de Janeiro passa a orientar as práticas em Educação Infantil de acordo com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacional para Educação Infantil – DCNEI , (BRASIL, 2009), que foram elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) a fim de oferecer subsídios norteadores para as práticas em instituições de Educação Infantil, considerando a criança como cidadão de direitos, (BRASIL, 1998).

Nesse contexto, a metrópole foi impulsionada a se debruçar sobre o conjunto de ideias relativas à infância. Ideias estas que circulam e que são compartilhadas em uma sociedade porque estabelecem não só o modo como essa sociedade se mobiliza para organizar o atendimento às crianças pequenas, mas também o que os adultos pensam e esperam dessas crianças. O conhecimento da criança é construído na interação com o outro e de forma coletiva. Se ela mora em uma comunidade e participa de uma determinada cultura que está submetida a um determinado processo histórico, vive e faz parte deste processo Freitas (1994). Neste sentido, o desenvolvimento infantil não é epistêmico, ele se efetiva no contexto cultural e na história.

Assim, considera-se fundamental conhecer o cenário onde os atores dessa pesquisa estão inseridos: creches situadas no Complexo do São Carlos, no município do Rio de Janeiro. O Rio de Janeiro, marcado por muitas contradições, traz em seu desenho histórico o legado de ter servido de moradia para família imperial, das festas suntuosas, da capoeira de rua e a marca de ter sido a capital da República. São tantas multiplicidades: sociais, culturais e econômicas dentro de uma mesma cidade, que a

⁶ A Educação Infantil é dividida em dois segmentos: creche (para atendimento de crianças de 0 a 3 anos e 11 meses) e Pré-escola (para atendimento de crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses) que é atendida nos Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDI) que são equipamentos públicos que atendem a Creche e a Pré-Escola em um único espaço físico.

*Cidade Maravilhosa*⁷, de forma albergueira abriga, embala e reconhece a heterogeneidade cultural da *Cidade do Leblon*⁸, *Cidade de Deus*⁵ e a *Cidade da Rocinha*⁵.

A população que habita os morros cariocas, desde o início de suas primeiras ocupações, sofre os efeitos produzidos pelo fato de morar em espaços marcados pela não utilização dos direitos mais básicos, situação que compromete sua plena incorporação à vida da cidade (BURGOS e PAIVA, 2009). Com o morro do São Carlos não foi diferente. Considerada uma das favelas mais antigas da cidade do Rio de Janeiro, vive a ausência do Poder Público (VALADARES, 2000).

Particularmente a partir dos anos de 1980 aconteceram várias iniciativas governamentais voltadas para a segurança pública na cidade, com o objetivo de coibir a onda de violência. Entretanto, em virtude de disputas políticas, essas medidas se tornaram ineficazes, pois, ao levarem a marca de um determinado governo, elas eram descontinuadas com a posse de outro governante (SOARES, 2009).

A UPP do Morro São Carlos, inaugurada em maio de 2011, não escapa desse cenário. Esperava-se o enfraquecimento do tráfico de drogas, dos arsenais bélicos dos traficantes e o aumento da confiança da população. De acordo com Gabeira (2010), sem o compromisso do Estado em oferecer, no mesmo território, atendimento à saúde e saneamento, um problema tão complexo quanto o da segurança não seria resolvido com medidas simplificadas. Nessa direção, atualmente as UPP ainda fazem parte da política do governo em curso, mas seguem instáveis, com um conjunto de crises e oscilações que fragilizam a principalmente os moradores das favelas.

É neste território vulnerável e de violência diária que está instalada a unidade escolar de Educação Infantil onde ocorreu a pesquisa. As creches municipais são instituições públicas, portanto, caberia ao Estado oferecer segurança para quem as frequenta, além de educação de qualidade. Acreditamos que as crianças desses espaços escolares elaboram significações sobre a realidade da violência local e sobre a atuação da polícia.

⁷ O mito do Rio de Janeiro como Cidade Maravilhosa foi adotada pelos brasileiros após o *nihil obstat* dos franceses. A neta de Victor Hugo, Jeanne Catulle Mendès, em 1912 publicou Rio: *la Ville Marveilleuse*. Coelho Neto em 1908 já havia utilizado o qualificativo e reivindicou a primazia do codinome. (LESSA: 2001, 211).

⁸ Metáfora utilizada com o epíteto dado a Cidade do Rio de Janeiro para deixar marcado o contraste de serviços prestados entre bairros. Eles possuem níveis de IDH (Índice Desenvolvimento Humano/Instituto Pereira Passos/2016) bem distintos. O Leblon é o bairro com 2º melhor IDH e tem acesso a todos os serviços essenciais, a Cidade de Deus e Rocinha, carecem destes mesmos serviços e ocupam a 113ª e 120ª posição num total de 126 bairros que compõem a cidade.

Para abordar as sobreditas questões, uma das bases foi o referencial teórico-metodológico das representações sociais. De acordo com Moscovici (1961/2012), quando um sujeito representa um objeto, ele o conhece, lhe atribui um signo e o torna significativo. Desse modo, qualquer representação é representação de alguém. Enquanto saber do senso comum construído por grupos, de acordo com o autor, a representação social se apresenta como um conjunto de proposições, de reações, de avaliações. Elas dizem respeito a aspectos particulares em uma discussão, por meio das posições do grupo. Todos esses elementos podem ser diferentes, em função das classes e das culturas que vão se constituindo enquanto universos de opiniões. Ou seja, as representações sociais, enquanto construção de conhecimento, se formam e mudam de acordo com os grupos e com as interações entre sujeitos e grupos.

Jodelet (2001), uma das principais colaboradoras de Moscovici, também afirma que a representação social é um conhecimento do senso comum, imerso na cultura dos grupos, caracterizado por seu aspecto sócio-simbólico e envolvendo elementos psicológicos, sociológicos, antropológicos, históricos. De acordo com a autora, a representação social é

é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social [...]. Igualmente designada como saber de senso comum [...] esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico. Entretanto, é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto este devido à sua importância na vida social e à elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais. (JODELET, 2001, p. 22)

Embora sejam crianças pequenas, com três anos, defendemos que elas podem elaborar representações sociais da polícia devido à intensa violência do contexto em que vivem. O confronto entre policiais e traficantes faz parte de seu cotidiano, lhes afetando, mobilizando suas interações e suas comunicações. É algo que lhes ameaça. O Complexo do São Carlos é frequentemente afetado por operações policiais. Quando as crianças, sujeitos dessa pesquisa, nasceram, a UPP já estava instalada em seu território. Ou seja, esses meninos e meninas cresceram observando, ouvindo e presenciando confrontos e demais ações dos policiais da UPP no seu dia a dia.

A construção da identidade da criança pequena como ator social

Em grande parte das sociedades atuais, a infância é marcada pelo brincar, que faz parte de práticas culturais típicas. A brincadeira permite à criança vivenciar o lúdico e descobrir-se a si mesma, apreender a realidade, tornando-se capaz de desenvolver seu potencial criativo (SIAULYS, 2005). Nesta perspectiva, as crianças que brincam aprendem a significar o pensamento dos parceiros por meio da metacognição⁹, típica dos processos simbólicos que promovem o desenvolvimento da cognição e de dimensões que integram a condição humana (KISHIMOTO, 2005).

Assim, dialogamos com três importantes teóricos do desenvolvimento infantil: Piaget, Wallon e Vigotsky. Começaremos com Piaget (1978), que se notabilizou nos estudos do conhecimento humano, concluindo que, assim como qualquer espécime vivo pode adaptar-se geneticamente a um novo meio, existe também uma relação evolutiva entre o sujeito e o seu meio, ou seja, a criança reconstrói suas ações e ideias quando se relaciona com novas experiências ambientais. Para ele, a criança constrói sua realidade como um ser humano singular, situação em que o cognitivo está em supremacia em relação ao social e o afetivo.

Piaget aponta que o começo do conhecimento é a ação do sujeito sobre o objeto, ou seja, o conhecimento humano se constrói na interação homem-meio, sujeito-objeto. Conhecer consiste em operar sobre o real e transformá-lo a fim de compreendê-lo. É algo que se dá a partir da ação do sujeito sobre o objeto de conhecimento.

Na perspectiva Walloniana, o desenvolvimento é essencialmente emocional, gradualmente vai constituindo-se em um ser sociocognitivo e é contextualizado numa realidade viva e total no conjunto de seus comportamentos, de suas condições de existência (VASCONCELLOS, 2002).

Segundo Galvão (2000), Wallon argumenta que as trocas relacionais da criança com os outros são fundamentais para o desenvolvimento da pessoa. Assim, antes do surgimento da linguagem falada, as crianças já se comunicam e se constituem como sujeitos com significado, através da ação e interpretação do meio entre humanos, construindo suas próprias emoções, que é seu primeiro sistema de comunicação expressiva. (VASCONCELLOS, 2002). Estes processos comunicativos-expressivos acontecem em trocas sociais como a imitação. Imitando, a criança desdobra,

⁹ A metacognição é a capacidade do ser humano de monitorar e autorregular os processos cognitivos.

lentamente, a nova capacidade que está a construir. Pela participação do outro ela se diferenciara dos outros, formando sua subjetividade. Pela imitação, a criança expressa seus desejos de participar e se diferenciar dos outros se constituindo em sujeito próprio.

Wallon (1989) propõe estágios de desenvolvimento, assim como Piaget, porém, ele não é adepto da ideia de que a criança cresce de maneira linear. No início do desenvolvimento do indivíduo existe uma preponderância do biológico e, após, o social adquire maior força. Wallon (1989) acredita que o social é imprescindível. A cultura e a linguagem fornecem ao pensamento os elementos para evoluir, sofisticar.

Por fim, temos a teoria de Vigotsky que nos diz que a criança nasce inserida em seu primeiro meio social, que é a família, e é nela que estabelece as primeiras relações com a linguagem na interação com os outros. Nas interações cotidianas, a mediação (necessária intervenção de outro entre duas coisas para que uma relação se estabeleça) com o adulto acontece espontaneamente no processo de utilização da linguagem, no contexto das situações imediatas (VIGOTSKY, 2003). Essa teoria de *Vigotskyana* apoia-se na concepção de um sujeito interativo que elabora seus conhecimentos sobre os objetos, em um processo mediado pelo outro. O conhecimento tem gênese nas relações sociais, sendo produzido na intersubjetividade e marcado por condições culturais, sociais e históricas.

É na interação com outros sujeitos, pela linguagem, que formas de pensar são construídas por meio da apropriação do saber da comunidade em que está inserido o sujeito. De acordo com Koll (2010), a relação entre homem e mundo é uma relação mediada, na qual, entre o homem e o mundo existem elementos que auxiliam a atividade do indivíduo. Assim, a capacidade humana para a linguagem faz com que as crianças providenciem instrumentos que auxiliem na solução de tarefas difíceis, planejem uma solução para um problema e controlem seu comportamento (KOLL, 2010). Signos e palavras são para as crianças um meio de contato social com outras pessoas. Para Vigotsky (2003), signos são meios que auxiliam e facilitam uma função psicológica superior (atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos), sendo capazes de transformar o funcionamento mental. Desta maneira, as formas de mediação permitem ao sujeito realizar operações cada vez mais complexas sobre os objetos. Sendo assim, o desenvolvimento caminha do nível social para o individual.

As contribuições desses autores, embora com perspectivas diferentes, mostram que as crianças, tanto nas brincadeiras quanto em suas interações sociais,

vão se desenvolvendo, se constituindo como pessoa e construindo sua identidade. Nesse estudo pretendemos também mostrar que as representações sociais que constroem sobre polícia, por meio de brincadeiras e de interações em seu contexto de vida, podem contribuir para sua constituição identitária.

A dinâmica... da brincadeira ao estudo

As crianças, sujeitos de nossa pesquisa, apresentam a singularidade e especificidade do universo infantil. São crianças que convivem com a realidade da ausência do poder público nas favelas do Rio de Janeiro, que em um primeiro momento, partindo de uma visão adultocêntrica e romântica da infância, podem ser consideradas como crianças que não têm infância. Contudo, são meninos e meninas que vivenciam a infância nesse contexto, o qual é o cotidiano delas, uma vez que não tem a convivência em outros espaços sociais, além do que a comunidade oferece.

Assim, o espaço escolar, depois da família, é o grupo social onde mais frequentemente, cerca de 7h por dia, as crianças convivem com outras da mesma faixa etária e com adultos não pertencentes ao seu universo familiar. Portanto, conhecer como elas compreendem essa realidade que as cerca, ouvindo suas falas expressas nas relações cotidianas no interior da creche por meio da abordagem microgenética, foi fundamental em uma perspectiva que verse sobre o respeito à criança como sujeito que possui e produz cultura.

Optamos pela maquete, como recurso metodológico, por ser possível reproduzir parte do espaço por onde as crianças circulam diariamente e por entendermos que o brincar se constitui peça fundamental para o desenvolvimento infantil e para construção das relações sociais; porque é por meio da brincadeira que a criança aprende a se relacionar com o outro, com seus pares.

Como Bettelheim (2009) destaca, por meio das brincadeiras e da imaginação as crianças podem compensar as pressões que sofrem na realidade do seu cotidiano. Assim, entendemos que colocar as crianças em situação lúdica seria uma boa alternativa para tratar de um assunto tão denso e angustiante nesse contexto.

Os brinquedos podem ser considerados estruturados e não estruturados. Os estruturados são adquiridos prontos, já com um fim determinado. Os brinquedos não estruturados são simples objetos como: galhos, caixas, tecidos etc. que ao serem manipulados pelas crianças adquirem novo significado, podendo transformar-se em um brinquedo. Através de qualquer material, a criança é capaz de produzir qualquer

tipo de situação lúdica (KISHIMOTO, 1994, p.63). Desta forma, é possível afirmar que os brinquedos e as brincadeiras não estão isolados do contexto histórico e social da criança. Esses objetos e ações estão impregnados de significados e representações da infância. (KISHIMOTO, 1994).

De acordo com Kishimoto (2005, p.21), o brinquedo é representado como um "objeto suporte da brincadeira". Ainda, segundo a autora

Brougére (1981), em trabalho denominado *Le jouet ou La production de l'enfance*, mostra que brinquedos construídos especialmente para crianças só adquirem o sentido lúdico quando funcionam como suporte de brincadeira. Caso contrário, não passam de objeto (KISHIMOTO, 1994, p. 8).

Para a autora, são as significações atribuídas aos objetos que os tornam brinquedos nas relações que se estabelecem nas brincadeiras. Bomtempo (2005 p.66 e 67), afirma que

Brincando, a criança coloca-se num papel de poder, em que ela pode dominar os vilões ou as situações que provocariam medo ou a que a fariam sentir-se vulnerável e insegura". [...] As crianças são capazes de lidar com complexas dificuldades psicológicas através do brincar. Elas procuram integrar experiências de dor, medo e perda. Lutam com conceitos de bom e mal. [...] Crianças que vivem em ambientes perigosos repetem suas experiências de perigo em suas brincadeiras.

Assim, considerando o contexto de violência e vulnerabilidade que as crianças são submetidas diariamente, entendemos que através do brinquedo e da brincadeira poderiam produzir, ludicamente, qualquer situação vivida. Foram utilizados recursos variados, brinquedos e brincadeiras, com um grupo de 10 crianças de três anos, para que elas pudessem se expressar a respeito do *polícia*. A pesquisa de campo foi realizada entre 2018 e 2019. Foram gravados 86 minutos de atividades, divididos em três dias de filmagem. Foram selecionados para análise somente os diálogos de interesse da pesquisa, referentes ao objeto investigado, a representação das crianças sobre os policiais.

Inicialmente, apresentou-se a maquete da comunidade na qual havia apenas a ilustração da rua principal do morro e alguns brinquedos representando moradores, comerciantes, policiais e animais que circulam na comunidade. Ao observarem maquete, as crianças apontaram a ausência de alguns elementos presentes no cotidiano, tais como: pontos comerciais e moradias, veículos (de moradores e da

polícia), “pessoas”, presentes no contexto da favela. Foi então acordado que esses espaços físicos que compõem o cenário da favela seriam confeccionados coletivamente e incorporados à maquete.

Na segunda visita à creche levamos materiais para que juntamente como o grupo de crianças a maquete fosse ampliada e ressignificada. Foram incluídas construções como: a creche, casas e pontos básicos do contexto, além de objetos para que as crianças pudessem manipular (helicóptero da polícia, Caveirão (blindado da polícia), bonecos representando crianças, policiais, comerciantes locais, moto-táxi, moradores, entre outros). As crianças brincaram individualmente ou em grupo, com a mediação da pesquisadora e conversavam entre si como se os adultos não estivessem na sala.

Na brincadeira reproduziram o que vivenciam diariamente: o grito dos vendedores, no caso o carro da *galinha chorou*¹⁰ e do vendedor de peixe, o diálogo quando pegam a moto táxi; como chamam os cachorros pelos nomes; os sons do helicóptero e das rajadas de tiro, reproduzidos oralmente. Vigotsky (1998) afirma, em seus estudos, que a brincadeira de faz de conta é o verdadeiro laboratório da infância. Ao fazer de conta, a criança cria e recria o que está ao seu redor, e reinventando o mundo do seu jeito adquire poderes de adulto.

As crianças convivem regularmente com a dinâmica das operações policiais nas comunidades. Assim, desde os primeiros momentos de observação das brincadeiras e das conversas, pegam os brinquedos e reproduzem com a boca o som dos tiros, do Caveirão intimidando a comunidade ou de alguém, de forma truculenta, sendo preso e assim fica evidente a familiaridade com que conversam sobre polícia, morte e maldade. Durante a brincadeira uma das crianças, espontaneamente, diz que o *polícia* é um *cachorro brabo latindo*. Quando perguntada o porquê de um policial parecer com um cachorro latindo, a criança trinca os dentes e imita um cão latindo ferozmente para mostrar o quanto o animal é perigoso.

Em outro momento, outra criança fala baixinho que o *polícia* é mau igual ao *Caveirão*, a pesquisadora imediatamente direciona a pergunta ao grupo para saber quem é igual ao carro blindado apelidado de *Caveirão* e ao cachorro latindo forte, respondem que é o *polícia*. Ao se referirem ao *polícia*, estão falando do homem com farda e não da instituição policial. Reafirmam, quase que em uníssono, que o *polícia*

¹⁰ Slogan do vendedor de ovos na comunidade que para atrair a freguesia grita: “A galinha chorou! Atenção madame, este é dos grandes!”

é mau. Em suas narrativas também apresentam o leão como referência aos policiais que veem no morro. Indagadas sobre o porquê de o leão parecer com o policial, descrevem a ferocidade do animal e mais uma vez fazem relação com o policial. Comparam e identificam a maldade do policial com a do Scar, que é um leão mau, personagem do filme O Rei Leão, quando este maltrata o Zazu, o pássaro azul. Vale informar que a ferocidade de Scar se faz presente também no traço humano que o personagem apresenta: ele é calculista, cínico e debochado, e, na ação subjuga e humilha Zazu.

Ao retornar para uma outra visita, as crianças imediatamente se sentaram em círculo e começaram a escolher os brinquedos que queriam brincar. A maioria quis os mesmos brinquedos: helicóptero, boneco policial, carro da polícia, motos e, principalmente, o Caveirão. Vale ressaltar que o Caveirão se locomove pelas ruas da comunidade, que são asfaltadas, é possível ouvir o som de suas rodas pesadas se movimentando no chão. Este blindado se utiliza de um megafone como meio de comunicação com os moradores. O som que sai de dentro dele é alto, forte e intimidador. Em adição aos tiros que são trocados entre traficantes e policiais, torna a incursão e a figura do policial ainda mais assustadora.

Na rodinha, uma das crianças diz que se dermos os bonecos policiais e o Caveirão para uma determinada criança, esta vai matar todo mundo. A pesquisadora pergunta ao grupo se concordam que isso possa acontecer e eles afirmam que sim. Então, perguntados qual a solução já que todos querem brincar, uma criança sugere que é melhor deixar quem não brincou escolher com o que quer brincar.

A partir desse momento, as crianças começam a imitar leão e ao mesmo tempo relatam experiências negativas vividas com a entrada da polícia em suas casas. São relatos de policiais batendo no pai ou no irmão, colocando a arma na cabeça deles, arrombando porta, jogando móveis no chão, revirando gavetas. Assim, de forma bem explícita, como se não percebessem a presença da pesquisadora, as crianças deixam claro o que pensam a respeito da violência que presenciam diariamente e quanto isso as assusta.

Após análise das falas é possível identificar a recorrência de algumas palavras trazidas nos enunciados das crianças. As que mais se destacaram nas conversas das crianças foram: *morte, feroz, maldade e mau*.

Foi possível perceber que, para as crianças envolvidas na pesquisa, a figura do policial está atrelada à maldade e à morte. Em alguns momentos se aproximam da

"farda" de modo positivo, pois querem o boneco para brincar. Por outro lado, em seus diálogos fica evidente o medo da truculência que observam e vivem constantemente.

Sobre esse comportamento e participação das crianças como sujeitos, Duveen nos convida a refletir que

se examinarmos os processos através do quais as crianças incorporam as estruturas do pensamento de sua comunidade e adquirem assim um lugar como participante competente e funcional nessa comunidade, eles nos apresentam um campo de investigação que pode ser fonte de questões produtivas e contribuições construtivas para a própria Teoria das Representações Sociais. (DUVEEN, 2011.p.209).

As crianças envolvidas na pesquisa estão em momento de fala egocêntrica, falam para organizar o que estão pensando. Essa é uma teoria apresentada por Piaget e Vygotsky, porém cada teórico a utiliza de forma diferenciada. Para Piaget, a fala ocorre de dentro para fora; já para Vigotsky (2003), ela ocorre de maneira oposta. Piaget (1978) conceitua a fala egocêntrica como indicativa de que o desenvolvimento sai do indivíduo para o mundo. Para Vigotsky, é o mundo que organiza o sujeito. Portanto, crianças pequenas, embora ainda utilizem o recurso de falar alto e sozinhas para organizarem seu interior, já estão refletindo a partir das influências das próprias experiências e do meio onde estão inseridas.

Nos diálogos observados as crianças apresentam, de forma espontânea, seu contato com a violência que vivenciam diariamente. Em suas narrativas, a maldade e a morte estão presentes, se apresentando nas ações do policial. À luz das representações sociais, podemos dizer que metáforas como "cachorro mau", "Caveirão" e "leão feroz", analogias para se referirem ao policial, objetivam a representação desse objeto no "medo". Trata-se de uma hipótese a ser confirmada em outros estudos com crianças pequenas em contextos similares. Ao construir sua identidade nesse espaço, é mais provável que se distanciem do policial, que representa o Estado, e se aproximem do traficante, pessoa mais próxima com quem estabelecem relações afetivas.

Fomentando mais questões

Caminhar por um estudo que busca representar a fala da criança pequena é uma atividade que desperta sentimentos diversos. Em um primeiro momento, podemos acreditar que discorrer sobre infância e criança é, de certa forma, uma tarefa

fácil ou simples, por se tratarem de conceitos que representam o ser humano em uma etapa de vida tão comum e concernente a todos. Ou ainda por considerar que, por serem ainda tão pequenos não são sujeitos da própria história, seja possível ignorar as experiências que vivem.

O percurso escolhido teve como foco a análise de uma realidade social que tem sido negligenciada: o impacto da violência nas crianças pequenas, cujas representações são compreendidas como um espaço/tempo dinamizado pelas relações sociais e pelas tentativas de explicação do mundo, pelas ações e falas dos pequenos e dos objetos sociais, advindas de um contexto que confere valor ao pensamento social, constituindo-se em representações sociais.

Do ponto de vista das possibilidades, o estudo tem o papel de cobrir “lacunas” acerca da problemática investigada. Considerando a situação de crianças que moram em comunidades/favelas, a pesquisa passa a ter também o papel político, ético e pedagógico de denunciar formas de violência e de maus-tratos sofridas pelas crianças. Nesse aspecto, a pesquisa, é como um campo aberto, e visa buscar elementos introdutórios e provisórios para a realização de futuros trabalhos.

Os resultados da pesquisa nos provocaram várias indagações: como educar crianças em contextos tão violentos? O que fazer quando as crianças gostam do traficante (o tio, o irmão, o pai...) e rejeitam a polícia (o estranho que invade, bate...)? A violência atinge de forma cruel e crescente o universo infantil interferindo diretamente no processo de desenvolvimento e educativo das crianças. Neste cenário, é possível pensar em uma “educação em valores”, como propõe Piaget, Wallon e Vigotsky? O que as escolas e os educadores podem fazer quando crianças crescem afetadas pelas trocas sociais estabelecidas pelas disputas presentes no complexo contexto social no qual estão inseridas, onde a imagem do bandido é silenciada e a do policial representa a maldade? Um dos aspectos mais preocupantes foi constatar que, em sua construção identitária, iniciada na infância, as falas das crianças indicam proximidade com o traficante, o que pode legitimar um círculo perverso que inclui a vida adulta, quando crescerem.

Os resultados mostraram que a violência, presente nos espaços mais fragilizados, atinge de forma cruel e crescente o universo infantil. É importante ressaltar que outros estudos ainda precisam ser realizados dentro dessa temática. Quando a criança de três anos rejeita o policial em seu entorno, está clara a ausência do Estado nesse local, sentida por ela desde pequena. Trata-se de um Estado ausente

no âmbito de várias secretarias – de Segurança Pública, de Educação, de Saúde, de Desenvolvimento Social – que a princípio deveriam trabalhar em parceria. Esperamos que os resultados aqui expostos possam mobilizar ações que minimamente ofereçam proteção a essas crianças das favelas do Rio de Janeiro.

Referências

ALVES, Fatima. LANGE, Wolfram Johannes; BONAMINO, Alícia Maria Catalano de. A geografia objetiva de oportunidades educacionais na cidade do Rio de Janeiro. *In*: RIBEIRO, Luiz Cesar Queiroz; et al. (org.). **Desigualdades urbanas, desigualdades escolares**. Rio de Janeiro: Letra Capital: Observatório das Metrôpoles: IPPUR/UFRJ, 2010

BAUER, Martin W. GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

BELTRAME, José Mariano. **Todo dia é segunda feira**. Rio de Janeiro: Editora: Sextante, 2014.

BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise dos Contos de Fadas**. São Paulo: Editora: Paz e Terra, 2009

BOMTEMPO, Edda. KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). *In*: **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. SP: Ed. Cortez, 2005.

BURGOS, Marcelo Baumann e PAIVA Angela Randolpho (Org). **A Escola e a Favela**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2009.

BRASIL, Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Base da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular para Educação Infantil**. Introdução, V.1 e V.2. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 1998.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília: CNE/CEB.

BRASIL. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil**, Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação, 2010.

DUVEEN, Gerard. O poder das ideias. In MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. 8ªed. Petrópolis: Vozes, 2011. p.7-28

FLEURY, Sonia. **Militarização do social como estratégia de integração** - o caso da UPP do Santa Martha. Sociologias, Porto Alegre, ano 14, n. 30, mai./ago. 2012, p. 194-222.

FRANCO, Marielle Francisco. UPP – **A Redução da Favela em Três Letras: Uma Análise da Política de Segurança Pública do Estado do Rio de Janeiro**. Orientadora: Profª. Drª. Joana D'Arc Fernandes Ferraz. 136f. Dissertação (Mestrado em Administração). Universidade Federal Fluminense, 2014.

FREITAS, Maria Teresa A., **O Pensamento de VIGOTSKY e Bakhtin no Brasil**. Campinas: Papyrus, 1994.

GABEIRA, Fernando. **Depoimento [09 set. 2010]**. Site Terra: Gabeira critica Cabral e diz que UPP não resolve segurança. Disponível em: <http://noticias.terra.com.br/brasil/politica/eleicoes/rj-gabeira-critica-cabral-e-diz-que-upp-nao-resolveseguranca,e478f5ed60e2d310VgnCLD200000bbcceb0aRCRD.html> Acesso em 23/04/2018.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 7ª.ed. p.34. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

JAVEAU, Claude. Criança, Infância(s), Crianças: Que objetivo dar a uma ciência social da infância? **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 91, p. 379-389, Maio/Ago. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> . Acesso em 22/04/2018.

JODELET, Denise. **Representações Sociais: um domínio em expansão**. In: JODELET, Denise (Org) As Representações Sociais. Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

LIMA, Rita de Cássia Pereira. GONÇALVES, Marlene Fagundes Carvalho (orgs). **Sujeitos, escola, representações**. Florianópolis: Ed. Insular, 2006.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. 1a ed. São Paulo: Pioneira, 1994.

KRAMER, Sonia. LEITE, Maria Isabel (org.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. 5ª ed. Campinas: Papyrus, 1996.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce**. 9ª. Ed. Rio de Janeiro: Cortez, 2011.

KOLL, Martha de Oliveira. Vigotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2010.

MISSE, Michel. Crime Organizado e crime comum no Rio de Janeiro: Diferenças e afinidades. **Revista de Sociologia e Política**. 2014. Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=23821151003>. Acesso em 23/04/2018.

MOSCOVICI, Serge. **A Psicanálise, Sua Imagem e Seu Público**. Tradução: Sonia Fuhrmann. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2012.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz. **Rio de Janeiro: exemplo de metrópole partida e sem rumo?** In: 20º Encontro Anual da ANPOCS, 1996, Caxambu. Anais do 20º Encontro Anual da ANPOCS. São Paulo: ANPOCS, 1999.

RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz. KOSLINSKI, Mariane Campelo. A cidade contra a escola? O caso do Município do Rio de Janeiro. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 4, p. 351-378, 2009

SÃO CARLOS, A UPP QUE AINDA NÃO DEU CERTO. Portal IG. Rio de Janeiro. Disponível em <http://www.ig.com.br/noticias.ig.com.br/2012-02-28/brasil.html>. Acesso em 11/01/2019

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade**. In: CESARIA, Ana Beatriz (org.). Crianças e Miúdos: perspectiva sociopedagógicas da infância e educação. Lisboa: ASA, 2004

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

SIAULYS, Mara Olímpia de Campos. **Brincar para todos**. Brasília: MEC/SEESP. 2005.

SOARES, Carolina Zuccarelli. **Segregação residencial, capital social e desigualdades educacionais no Rio de Janeiro**. Orientador: Luiz Cesar de Queiroz Ribeiro. Co-orientadora: Mariane Campelo Koslinski. 106f. (Dissertação) Mestrado em Planejamento Urbano e Regional - Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional, 2009.

VALADARES, Licia. A Gênese da Favela Carioca. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo. V.15, n.44, p. 1-30, Outubro/2000.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. **Construção da subjetividade: processo de inserção de crianças pequenas e suas famílias à creche**. Tese apresentada concurso para professora titular em Educação Infantil. UERJ. Rio de Janeiro: 2002.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. Tradução: José Cipolla Neto et.all). São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e Linguagem**. Tradução: Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WALLON, Henri Paul Hyacinthe. **Origens do Pensamento na Criança**. São Paulo: Manole, 1989.

Capítulo 6
AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE: AS
PERCEPÇÕES DOS AVALIADOS

Andreia Nunes de Castro
Claudionor Nunes Cavalheiro

AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE: AS PERCEPÇÕES DOS AVALIADOS

Andreia Nunes de Castro¹¹

Instituto Federal de Mato Grosso-IFMT

andreia.castro@ifmt.edu.br

Claudionor Nunes Cavalheiro¹²

Instituto Federal de Mato Grosso-IFMT

claudionor.cavalheiro@ifmt.edu.br

Resumo: Com o objetivo de analisar as percepções da Avaliação de Desempenho Docente realizada pelos discentes de um grupo de professores de um Instituto Federal, investigamos por meio de questionário como os avaliados utilizam o resultado de tal avaliação para o desenvolvimento profissional. Trata-se de pesquisa de abordagem qualitativa, cujo método utilizado para análise dos dados é o de análise de conteúdo. Entendemos que a pesquisa contribui para adequar as questões relacionadas aos critérios avaliativos, considerando que o atual modelo e a forma a que é conduzida apontam fragilidades no processo de avaliação.

Palavras-chave: Avaliação de Desempenho Docente. Subjetividade. Objetividade.

1. Introdução

A Avaliação de Desempenho Docente (ADD) pelo discente é um aspecto complexo e polêmico, geradora de críticas e desconfianças. Parte das críticas é atribuída aos avaliadores, e outra, por a associarem às exigências de órgãos externos como OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. Esse processo de Avaliação Docente envolvendo atribuição de notas por parte dos alunos ao desempenho do professor são considerados ineficazes para a qualidade do ensino quando são entendidas como punição e/ou momento em que o aluno se vinga, porque provoca no professor o sentimento de refém dos estudantes. Aliado a isso, os procedimentos para realizar a avaliação docente pelas instituições escolares pode

11 Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

12 Doutorando em Ensino no Programa de Pós-Graduação em Ensino da UNIVATES.

agravar a complexidade do quadro. No entanto, estudos como os de Vasconcellos, Oliveira e Berbel (2007) e de Novaes (2011) sugerem que a avaliação de professores por estudantes pode contribuir significativamente para o desenvolvimento profissional porque evidencia aspectos didáticos possíveis de mudar. Na mesma linha Hadji (2001) diz que avaliar é hoje uma questão incontornável, da qual não se vê como os professores possam escapar devido a Educação situar-se no campo das práticas sociais, e como tal sofre pressões da sociedade civil por uma educação de qualidade.

Consoante a essa visão, torna-se oportuno identificar os conflitos e a utilidade da ADD realizada pelo discente para o desenvolvimento profissional docente, tendo em vista que esta avaliação compõe o Plano de Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico dos Institutos Federais (EBTT), regulamentada em legislação específica de cada Instituto, definindo os critérios e procedimentos para Progressão Continuada do professor.

Desse contexto, o presente artigo aborda a ADD realizada pelo discente sob a perspectiva de desenvolvimento profissional docente e como estratégia política para promover a qualidade de ensino, com objetivo de analisar a percepção dos docentes em relação à ADD, procurando identificar os principais desafios para que essa avaliação atinja sua finalidade e objetivo no âmbito de um dos Institutos Federais. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, segundo explica Alves-Mazzotti (1998) que para as ciências sociais, é o tipo mais adequado. Os procedimentos éticos foram seguidos de acordo com Flick (2009) cuja dignidade, respeito, consentimento e garantia de anonimato são elementos fundamentais para o processo de investigação. A pesquisa foi realizada no primeiro semestre de 2021 por amostra de conveniência definida pela disponibilidade dos professores. Utilizou-se o critério de saturação, de acordo com Minayo (2017), para definir o número de participantes. A coleta de dados foi por meio de Questionário com foco em duas categorias de análise: política pública para a qualidade do ensino, outra, para o desenvolvimento profissional docente. Utilizamos Análise de Conteúdo segundo Bardin (2011), para compreender a realidade por meio da interpretação de textos vinculados a essa realidade.

Nas análises procuramos ultrapassar o debate em torno da ADD com finalidade de progressão funcional, priorizando o cunho formativo para o desenvolvimento profissional, na qual a avaliação não se restringi a produzir indicadores numéricos, com teor meramente tecnicista e administrativo. Neste artigo guiamo-nos pelo postulado de que um processo de avaliação de desempenho com propósito formativo

favorece a qualidade do ensino e o desenvolvimento profissional do docente, uma vez que valoriza a pessoa e suas ações.

2. Avaliação de Desempenho Docente: concepções e tendências

A avaliação do desempenho de professores pelo discente é um dos temas de maior interesse em pesquisa sobre avaliação, de acordo com Avrichir e Dewes (2006). Existem diferentes modelos de avaliação do desempenho dos docentes, com objetivo de avaliar globalmente o trabalho e o desempenho de cada docente num determinado intervalo de tempo regular.

O modelo de avaliação depende do grau de autonomia e do desenvolvimento de cada Instituição. Conforme Dicionário Michaelis, a autonomia confere o direito de decidir sobre organização e normas, sem se dobrar ou ser influenciadas por imposições externas, cabendo à Instituição criar seus procedimentos para a realização da ADD. A autonomia traz junto a responsabilidade e, por isso, exige questionamentos fundamentais para organizar os critérios e instrumentos avaliativos adequados: Quais elementos são essenciais numa avaliação? O que fazer com os resultados da avaliação visando à melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem?

Tendo esse contexto como matriz, torna-se salutar compreender as perspectivas que se atribuem à ADD, no intuito de evitar equívocos, constrangimentos e invalidações do processo avaliativo. Consoante a essa ideia, a avaliação docente pode ser vista como prática estritamente burocrática a serviço de políticas externas; ou desacreditada devido à crença no relativismo; ou como processo formativo útil ao desenvolvimento profissional.

Vista de cunho burocrático a ADD está a serviço de política externas influenciada por organismos internacionais como a OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, ao criar o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) e a UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, visando satisfazer as exigências administrativas para meramente comparação dos indicadores educacionais entre os países. Não há dúvida de que o Pisa é um instrumento útil, visto em conjunto devido o programa oferecer diagnóstico, identificar pontos de dificuldade e destacar bons exemplos. No entanto, há de se considerar, como qualquer outra prova, pode e deve ser questionado como providência essencial para seu aprimoramento. Conforme Jardimino, Sampaio e Oliveri

(2021), a crítica que os educadores fazem ao programa advém dos aspectos da metodologia utilizada ao que classificam como influência excessiva do teste sobre as políticas públicas.

Nesse sentido, segundo Fernandes (2008), a avaliação torna-se métrica e classificatória, beneficiando apenas as necessidades definidas por organizações externas, no qual os professores se veem implantando currículos e cumprindo metas definidas por outrem, o que produz limitada influência no desenvolvimento do desempenho dos docentes. A lógica da avaliação definidas por órgãos externos influencia a criação de metas para o Plano Nacional da Educação (PNE), entretanto, não garante mudanças no trabalho dos professores, porque os professores não são incluindo no processo de finalidade e organização, e conseqüentemente não se comprometem com o cumprimento dessas metas. Pode-se entender que não são as diretrizes educacionais que garantem as reflexões e mudanças em sua prática pedagógica. Hadji (2001) e Fernandes (2008), orientam que o docente precisa compreender sua função ética e social para que se responsabilize pela mudança e se comprometa com o êxito dos alunos. Do contrário, os resultados podem ser ineficazes e infrutífero.

Vemos então, a incumbência de criarem políticas públicas com estratégias que incluam o professor em toda a etapa, de forma que o valorize enquanto pessoa e profissional, reconhecendo suas experiências e conhecimentos, sua capacidade autocrítica e os contextos em que se encontram inseridos. Trata de inseri-los, de formá-lo em temas que possibilite compreender o conceito amplo de avaliação, objetivos, finalidades e metas. Dessa forma, despertar para a consciência e participação. É preciso buscar o verdadeiro sentido da avaliação docente, visualizando seu reflexo nas atitudes, comportamentos e compreensões dos professores sobre seu saber e do saber-fazer.

Tradicionalmente o professor é o detentor do saber e o encarregado oficialmente de avaliar, atribuir nota para sua progressão. Quando em um processo avaliativo inverte o papel e aluno passa a ser o sujeito do conhecimento, com poder também de atribuição de valores para a progressão do professor, despertou críticas e desvalorização dos resultados baseados na crença advinda do relativismo. A aceitação da superficialidade da ADD baseia-se na ideia de que a tarefa da avaliação é a de descrever o mundo como ele é e não como deveria ser. Nesse pensamento só têm valor àquilo que deriva da objetividade. Logo, o discente avaliador não serve de

referência porque a legitimidade da síntese é considerada subjetiva. Scriven (2018, p. 445) explica que “o fato de os gostos serem diferentes não apoia a visão de que a verdade é diferente, e a verdade sobre o mérito das coisas é um tipo de verdade”. Portanto, pela visão do autor, a inexistência de uma verdade objetiva ou de que as coisas não possuem mérito por não ser de valor objetivo é uma generalização banal e revela um desconhecimento sobre a compreensão das dimensões que compõe o ser humano.

Ao considerar equivocadamente que as conclusões avaliativas são de natureza subjetiva, revelando gostos ou preferências pessoais, o uso das avaliações para o desenvolvimento profissional é visto como desnecessário e ilegítimo. Aos argumentos de que a avaliação de desempenho não é uma ciência objetiva Fernandes (2008, p. 10) pondera:

[...] também é importante que se compreenda que tal constatação não significa que a avaliação não possa e deva ser rigorosa e que não possa ser devidamente escrutinada, inclusivamente através dos métodos e procedimentos normalmente utilizados em qualquer ciência. Nestas condições, não há qualquer razão para descrever da possibilidade real de se poder construir uma avaliação de professores que seja rigorosa e credível dos pontos de vista científico e social e que, além disso, seja exequível, útil e eticamente irrepreensível.

Day (1999, p. 98) reforça tal argumento explicando que “a avaliação dos professores não deve ser vista como um ataque ao profissionalismo docente, mas sim como uma estratégia de estímulo ao seu desenvolvimento profissional”. Entendemos que para os docentes não se sentirem desconfortáveis ao serem avaliados, e utilizarem o resultado, a ADD deve ter elementos e critérios construídos conjuntamente num processo em que cada critério seja analisado, permitindo aos docentes exporem suas dúvidas em relação as escolhas destes. Em relação aos resultados da ADD, julgamos ser necessário discutir com o docente em questão, oportunizando um espaço para confrontarem a imagem que tem de si em confronto com o ponto de vista estudantes de sua prática docente. É nessa confrontação dialética do processo de ensino e de aprendizagem que resulta em desenvolvimento profissional.

Na aceção de Pereira (2011) a avaliação do desempenho docente é necessária para desmistificar a pretensa racionalidade e considerar também a dimensão afetiva, em razão de ser formativa, necessita contemplar aspectos objetivos e subjetivos, formais e informais, técnicos e afetivos. Por essa explicação, os aspectos objetivos e

técnicos relacionados ao desempenho docente, como pontualidade, assiduidade, didática etc. não garantem a aprendizagem, porque o objeto do trabalho docente é também social. Enquanto tal, escapa constantemente ao controle do professor, por razão de pertencer a dimensão afetiva presente no ensino que funciona como elemento facilitador ou bloqueador do processo de aprendizagem.

As peculiaridades do objeto de trabalho docente envolvem prática pedagógica que consiste em gerenciar relações sociais, envolve tensões, dilemas, negociações e estratégias de interação. Tardif (2002, p. 130) elucida essa questão ao preconizar que o trabalho docente “é de cunho afetivo, emocional. Baseia-se em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente de perceber e sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos”. Por ser um trabalho interativo o ensino exige um investimento pessoal do professor para garantir o envolvimento do aluno no processo, para despertar seu interesse e participação e para evitar desvios que possam prejudicar o trabalho.

Essa forma de pensamento se inscreve na maneira pela qual a experiência escolar é vivida na integração entre professor e aluno, naquilo que Tardif (2002) classifica como componente central no trabalho docente que é a sua personalidade de trabalhador, suas emoções, sua afetividade, ou seja, a própria pessoa, com suas qualidades, seus defeitos, sua sensibilidade, tudo o que ela é, compõe o instrumento de trabalho. Destacamos por essa perspectiva, que há uma lógica incluir elementos da dimensão da afetividade na construção do processo de avaliação docente pelo fato de ser, primeiramente, um trabalho interativo. Como nos lembra Sucupira Lins (2021), o ensino dirige-se a seres humanos que são ao mesmo tempo seres individuais e sociais. Nesse sentido, a avaliação passa ser holística, diagnóstica e formativa, reconhece a capacidade do docente usá-la para autoavaliação, identificando maior consciência os pontos fortes e as fragilidades, criando oportunidades de se desenvolver melhorando o desempenho e qualidade institucional.

Na esteira da avaliação formativa, Scriven (2018 p. 80) julga que “avaliar é importante em todas as áreas porque produtos e serviços ruins custam vidas e saúde de pessoas, destroem qualidade de vida, e causam desperdício de recursos dos que não tem condições de desperdiçar”. Para ele, o ato de avaliar é uma atividade que envolve valor e mérito, sendo o mérito referente à qualidade intrínseca, relacionada à competência e à originalidade, apresentando características mais estáveis; enquanto

o valor pertence à qualidade extrínseca, concernente às necessidades sociais e institucionais. Por essa definição compreendemos que na organização da ADD pelo docente a lógica do valor e mérito deve ser informada ao professor, considerando que os critérios avaliados se referem aos pressupostos da didática, e, portanto, podem atribuir motivos justificáveis para a sua autoestima.

Na perspectiva formativa o professor coloca-se na posição de avaliado com propósito de compreender e analisar os fenômenos do ponto de vista dos avaliadores, evidenciando respeito à opinião dos alunos. A condição de ser avaliado não exige somente o espírito crítico, requer também a frugalidade de reconhecer que a prática docente é constituída de conhecimentos e ações que necessitam ser revistos e analisados reiteradamente. A ADD como processo e estratégia para o desenvolvimento profissional, conforme Novaes (2011) utiliza métodos distintos que possibilite avaliar todos os elementos da dimensão ou saberes da docência – técnica, política, ética e estética - ou seja, uma avaliação multidimensional, que facilita a legitimação e validação dos resultados servindo ao desenvolvimento e valorização do ser humano.

Diante do exposto, nota-se que a ADD cumpre preceitos legais e regulamentais e vincula-se ao desenvolvimento institucional. Contudo, destaca-se a priori a importância dela como promotora da autorreflexão e da inovação das práticas acadêmicas, tornando um dos aspectos cruciais para o desenvolvimento profissional. Isto posto, inferimo-la como um saber que revela a prática docente em toda as dimensões - técnica, ética, política, estética - com oportunidade singular de aprendizagem que pode contribuir para a melhoria do seu desempenho e da qualidade institucional.

2.1 Avaliação Docente na perspectiva de formação

De acordo Hadji (2001) a avaliação formativa é aquela que se situa no centro da ação de formação. Enquanto formativa, considera a participação consciente do docente no processo atribuindo-lhe autonomia, conforme nos informa Hadji (2001, p. 22):

[...] ela é uma possibilidade oferecida aos professores que compreenderam que podiam colocar as constatações pelas quais se traduz uma atividade de avaliação dos alunos, qualquer que seja a sua

forma, a serviço de uma relação de ajuda. É a vontade de ajudar que, em última análise, instala a atividade avaliativa em um registro formativo.

A experiência avaliativa na perspectiva de processo é cíclica, contínua, e realizada por meio de análise de resultados e tomada de decisões conjuntas entre gestão, professores e alunos. Para Hadji (idem) ela é um agente da comunicação social com base em diagnóstico que possibilita construir ações apropriadas para a prática docente. Consubstanciado nessa ideia, o autor propõe priorizar quatro dimensões: (i) ato de julgamento, que evidencia a finalidade da avaliação; (ii) ato de duplo trabalho de modelização, que consiste no estabelecimento de critérios previamente definidos; (iii) ato direcionado à tomada de decisão, cujo objetivo aperfeiçoar as posteriores ações em relação ao objeto analisado; (iv) ato de comunicação social em que avaliador e avaliado, por meio de diálogos, buscam propostas benéficas para a docência. Com base nessa proposta, entendemos que a avaliação formativa, constituída de elementos objetivos e subjetivos, deve conter descrições de parâmetros e critérios que permitam julgá-los baseado em evidências. Os descritores avaliativos devem evidenciar a finalidade e serem redigidos em termos acessíveis aos discentes avaliadores. Tais procedimentos evidenciam o valor do conceito do estudante como elemento fundamental para a melhoria da qualidade do ensino.

Para Sucupira Lins (2021), avaliar é conhecer profundamente, encontra-se no âmbito da filosofia e não da técnica. Para a referida autora (2013, p.33), “a Filosofia expressa uma base de critérios que inspiram e orientam um agir, especialmente o agir educativo”. Por esse prisma, o professor deve continuamente se perguntar o que é melhor para o aluno enquanto pessoa. Enquanto uma atividade filosófica, a avaliação rompe com o senso comum que tende a naturalizar aquilo que é cultural, ao mesmo tempo em que concede um olhar de admiração ao que é trivial no cotidiano escolar, tornando possível a mobilização em atender as necessidades pedagógicas dos alunos. A essa condição Tardif (2002) e Sucupira Lins (2016) apontam para a dimensão da ética do trabalho docente que envolve questões como relações de poder, autoridade, juízos de valor, escolhas, interesses, direitos e privilégios.

A questão ética no trabalho docente relaciona-se ao comprometimento do professor em não deixar de atender os indivíduos, considerando que não é um problema resolvido com facilidade, em razão de que as necessidades dos alunos são

singulares e os docentes costumam assumir padrões genéricos de organização de suas aulas. (TARDIF, 2002). Parece-nos correto afirmar que é justamente nesse tipo de situação que o compromisso ético orienta o professor a adotar estratégias de atendimento individualizado, de distribuição da atenção e acompanhamento de seus alunos. Outra questão ética refere-se à forma como o professor torna o conteúdo acessível ao aluno. Dá a devida atenção às características apresentadas permite construir critérios avaliativos que envolvem os distintos saberes, incluindo o agir ético do docente. Por isso, a avaliação docente multidimensional pode ser a mais adequada para identificar o respeito e a afetividade na relação professor e aluno.

2.2 A subjetividade e a objetividade presentes na avaliação formativa

A tradição em valorizar resultados objetivos e mensuráveis tem levado os professores a rejeitarem as avaliações consideradas subjetivas, causando uma dificuldade em fundamentar ou justificar racionalmente seus pensamentos e ações pedagógicas tal rejeição. Teixeira (2004) explica que crenças não teorizadas sobre a aprendizagem e a avaliação têm uma parte de verdade e podem parecer superficialmente eficientes em certas ocasiões, mas não resistem à análise filosófica porque são consideradas pré-científicas.

As práticas tradicionais assumidas como formas naturais de ver, de ser e de fazer as coisas, resistem à mudança e permanecem improfícuas. Para sair do senso comum e transformá-las é necessário um esforço intencional de reflexão e de reestruturação que as torne conscientemente contestáveis. Nesse sentido, a avaliação do docente pode servir a esse propósito, ao proporcionar a paridade entre a síntese da avaliação e a sua prática profissional contribui para desmistificar preconceitos que interferem na relação entre avaliadores e avaliados.

A questão da subjetividade no ensino não é uma ideia romântica da realidade, ao contrário, é uma solicitação para o cumprimento dos fins da educação proposto por Maritain (1968, p. 83), cuja educação deve tender a unificar e cultivar a unidade interior do homem. “Isto significa que desde o princípio, e tanto quanto possível durante toda a juventude, as mãos e a mente devem trabalhar o espírito”, desenvolvendo “simultaneamente o senso da liberdade, da responsabilidade, dos direitos e obrigações humanas [...] o respeito a humanidade em cada pessoa individual (1968, p. 143). A demanda exige um trabalho sistematizado com sentimentos e afetos rompendo com as tendências educacionais que fragmentam os campos científico/racional do cotidiano/emocional, não sendo

justificativa para abandonar o ato de avaliar, ao contrário, revela o comprometimento da Instituição em formar jovens com consciência ética na aplicação científica do conhecimento. Tal afirmação tem respaldo no pensamento de Arantes (2003, p. 125) ao incumbir aos professores à tarefa de formar:

Pessoas mais conscientes de seu papel para a construção de uma sociedade mais justa, solidária e generosa, que saibam lidar com os próprios sentimentos e afetos, e que saibam lutar (virtuosamente) pela felicidade própria e das outras pessoas. Trata-se, pois, de assumirmos que a dimensão afetiva da personalidade precisa ser trabalhada na escola, assim como trabalhamos a matemática, a língua, as ciências etc.

Tal fragmento evidencia os limites e as fragilidades da avaliação de docente nos moldes objetivistas, porque reduz a amplitude da docência e reforça a ideia de fundamentada no paradigma racionalista cartesiano que considera a subjetividade como obstáculos para provar a existência do objeto. Em consequência, a avaliação perde a credibilidade e inútil para o desenvolvimento profissional. A questão da supremacia da objetividade é problema em avaliações, porque o professor concebe a realidade como algo pronto, determinado e mensurável. Bonniol e Vial (2001, p. 53) referem-se a essa discussão como “a ilusão de objetividade”:

Esse tipo de avaliação não satisfaz mais os avaliadores, porque apresenta uma concepção mecanicista do mundo e inscreve-se na ideologia positivista, sobretudo porque tende a transformar em dogma a ideia da monocausalidade linear: a causalidade não é mais a explicação suficiente de um fenômeno. Compreender não é mais procurar a causa. A constatação de que, nas situações de vida e nas práticas sociais, a explicação pode ser pluricausal e não-linear afetou a perenidade desse modelo e sugeriu a necessidade de outras avaliações.

Concernentes ao excerto, avaliar como instrumento de medição e atribuição de valores mensuráveis deve ser evitado, pois assim, retifica a concepção ingênua de que no processo de ensino e de aprendizagem o erro é associado ao fracasso. Conforme esclarece Carvalho (1997, p.12) “o erro é um dado, algo objetivamente detectável, por vezes até discutível, o outro – o fracasso – é fruto de uma interpretação desse dado, uma forma de o encararmos e não a consequência necessária do erro”. Assim, é equivocada a noção de que o erro é um indício de fracasso. O erro desempenha um papel relevante para o conhecimento, para a aprendizagem ou para outros aspectos da conduta humana.

Alinhada a esses pensamentos, Novaes (2011), afirma que um referencial técnico-metodológico de avaliação, deve ter como premissa o sujeito que conhece em predominância ao objeto do conhecimento. Ou seja, a essência do ato de avaliar está no juízo de valor que o avaliador atribui ao avaliado, formando um padrão de referência que representa o contexto, as práticas de ensino e o aquilo que tem relevância para o avaliador. Esse entendimento é pertinente uma vez que existe “certa suspeita e cepticismo no seio do corpo docente, onde se vive um clima de mudança “legislada” e não de mudança “negociada” (DAY, 1999, p.97). Em outros termos, propostas de mudanças vindas de fora para dentro da escola dificulta legitimá-las no contexto, pois o desconhecimento dos objetivos e finalidades dessas mudanças geram desconfianças e resistências em concretizá-las. Por isso, a participação do professor no processo avaliativo é a pré-condição para aceitação e utilização da síntese para melhorar o desempenho profissional.

Compreender o significado de objetividade e da subjetividade na constituição do pensamento humano é relevante para refutar ideias pautada no senso comum, sem qualquer embasamento científico, literário, filosófico ou mesmo político e, por vezes, carregada de preconceitos e verdades unilaterais incontestáveis. Nesse sentido, o pensamento de Gama (2009, pp. 192-193) esclarece:

A teoria da avaliação fundada historicamente no subjetivismo cria possibilidades práticas bem diferentes ao atribuir ao sujeito outra situação diante do mundo. Se antes ele é considerado um ser passivo, agora é tido como ativo e reconhece-se a importância da atividade humana, tanto em termos de conhecimento como de construção da realidade social. A subjetividade humana em seus limites é importante mediação para articulação do mundo. Não por acaso, tal teoria avaliacional desloca a ênfase dos produtos escolares para os processos [...]

Sendo a ADD um espaço democrático, no qual os estudantes manifestam suas opiniões acerca do desempenho dos professores, pode abrir espaço para o diálogo entre ambos com intuito de discutir estratégias didáticas coerente com as necessidades de aprendizagem; compreender a posição que cada um ocupa no espaço escolar; e promover discussões éticas com vistas a despertar olhares mais humanos. A relação dialógica coloca no centro as opiniões das pessoas sobre determinado evento, e outorga ao sujeito a visibilidade, a voz e o valor. Quando o professor se coloca disponível para ouvir o aluno, a relação ensino-aprendizagem enriquece e se torna verdadeira e frutífera, na qual se criam valores e soluções para os problemas do cotidiano escolar. Compreender o ensino como prática social,

vivenciada a partir de interações pessoais, significa reconhecer que sua abordagem não se limita a um conhecimento objetivo e instrumental, mas, também, pela subjetividade humana.

O filósofo Hildebrand (2007, p.47) esclarece o equívoco intelectual em reduzir o ser humano a sua objetividade. Para ele “a experiência subjetiva é um tema legítimo, mas um tema que nunca pode ser dissociado do objeto, que é a própria razão de ser da experiência afetiva, sem prejudicar seu caráter genuíno.” Não se trata aqui de desqualificar o método objetivista, mas de compreender que a combinação de avaliação qualitativa e quantitativa contribui para melhor compreensão da realidade. Ao reconhecer a subjetividade e a objetividade presentes no ato de conhecer admite-se a aglutinação de diferentes instrumentos avaliativos para a superação da unilateralidade e do ceticismo. Nesse arquétipo, os princípios norteadores, a metodologia e os critérios devem fundamentar-se na necessidade de promover melhoria da qualidade da educação, o aumento da eficácia institucional e, sobretudo, do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais dos docentes.

As teorias citadas revelam a necessidade de o processo de avaliação docente considerar o fator humano, no qual valores, atitudes e práticas devem ser avaliados subsidiados pelo princípio da ética. Podemos dizer, num sentido amplo, que a avaliação docente deve considerar aspectos filosóficos, psicológicos e o contexto ao propor a forma e os instrumentos avaliativos para garantir a dignidade dos envolvidos, permitindo ao profissional mobilizar sua inteligência criativa e tomar decisões em função da reconfiguração dos resultados avaliativos.

3. Competência, desempenho e eficácia dos professores

Ao fomentar reflexão crítica da avaliação de desempenho docente, Fernandes (2008) aborda aspectos relevantes para a elaboração dos critérios e modelo de avaliação docente. A saber: a) competência do professor; b) desempenho do professor; e c) eficácia do professor. De conceitos distintos, as abordagens influenciam na escolha dos parâmetros avaliativos correlacionam às finalidades da avaliação. Para Day (1999) é importante identificar quais aspectos se quer avaliar para que o modelo de avaliação esteja adequado e nos lembra que uma avaliação reforça a concepção do trabalho docente como profissão ou como arte.

Com base nesse pressuposto, Fernandes (2008) esclarece que a competência do professor se refere a um sistema de saberes diversificados e ou específicos que

ele domina e utiliza e será competente se dominar um conjunto de competências específicas que são importantes para o ensino. O desempenho do professor associa-se às funções no trabalho, como ensinar, planejar aulas, participar de reuniões e de conselhos de classe. O desempenho não é o que ele está apto a fazer, pois isso se encontra no domínio da competência, é o fazer docente revelado na situação específica vivida, embora dependa da competência, do contexto e da capacidade para mobilizar e utilizá-las diante das diversas de situações. A eficácia do professor se refere ao efeito do desempenho, e ao resultado de tudo o que o faz, ou seja, relaciona-se à aprendizagem do aluno.

Ressaltamos que qualquer uma da perspectiva escolhida não garantirá em absoluto a correspondência com as demais. Ou seja, competência de um professor não garante desempenho, assim como não assegura que o desempenho por si só, produza determinado tipo de resultados. Com base em tais argumentos, compreende-se que a escolha dos tipos de abordagens para ADD está intrinsecamente relacionada ao ato de ensinar e o que é ser professor.

3.1. Desenvolvimento profissional do professor

O desenvolvimento profissional do professor é uma diretriz prevista na legislação educacional brasileira. Na LDB 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Art. 13, inciso V, lê-se que é incumbência do docente o seu desenvolvimento profissional. A Resolução CNE/CP N^o. 1/2020 reforça a atribuição ao instituir na Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC - Formação Continuada), solicitando ao professor sólido conhecimento dos saberes constituídos, metodologias de ensino e processos de aprendizagem, visando propiciar o pleno desenvolvimento dos educandos. No Art. 3^o, da referida lei, constam três dimensões fundamentais para a ação docente: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional. Pressupõe-se que os professores possuam as competências gerais construídas na formação inicial, sendo necessário desenvolvê-las para ressignificação de valores fundamentais na formação de profissionais autônomos, éticos e competentes.

As legislações educacionais reivindicam um docente responsável por seu desenvolvimento profissional por meio de formações continuadas. Tal observação evidencia a insuficiência do saber docente construído na graduação em decorrência dos avanços que acontecem na sociedade. Por isso, Imbernón (2011) adverte sobre

o cuidado que se deve ter com termos e conceitos ambíguos. Acreditamos que é prejudicial igual a personificação de objetos e espaços, como é recorrente em legislações educacionais. Tais advertências são significativas para qualquer contexto, principalmente, em se tratando de avaliação, porque a ambiguidade e personificação podem restringir o entendimento de desenvolvimento profissional refere-se unicamente ao pedagógico. O desenvolvimento profissional contempla o pedagógico, o conhecimento, a compreensão de si mesmo, desenvolvimento cognitivo e teórico, e pode ser uma incitação para melhorar a prática profissional com o objetivo de aumentar a qualidade do ensino.

Com base nos estudos de desenvolvimento profissional, pode-se reconhecer o caráter profissional específico do professor, e identificá-lo como agente social, sujeito capaz de planejar e gerir o ensino, a aprendizagem e as relações com o trabalho. Contrariamente ao conceito obsoleto de que formação para desenvolvimento profissional é atualização científica, didática e psicopedagógica. O conceito de formação consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir teorias. Por esse enfoque compreendemos que ADD é um instrumento valioso para o desenvolvimento profissional por apresentar uma síntese informativa capaz de produzir uma reflexão crítica no docente.

4. Avaliação de Desempenho Docente e seus entraves

Tomando como base os estudos realizados por Jadelino, Sampaio e Oliveri (2021); Scriven (2018); Jesus (2007) e Novaes (2011) sobre ADD apontamos como os principais entraves para legitimidade do desenvolvimento profissional os pressupostos advindos do determinismo e do relativismo. A teoria do relativismo em recusar toda e qualquer verdade ou valor tidos como absolutos, impede o profissional de buscar a excelência, de criar parâmetros para seu desenvolvimento pessoal. Na teoria do determinismo sendo os eventos vinculados a causalidade, de tal forma que todo o estado de um objeto ou evento é completamente determinado pelos estados anteriores, prejudica a capacidade do ser humano de influenciar o futuro e desenvolver um modelo com liberdade de ação.

Com base nessas concepções, o professor ao ser avaliado, conforme pesquisa de Jadelino, Sampaio e Oliveri (2021), cria resistências e conflitos quanto a forma por meio das quais os indicadores se mostram, alegando pequenos desvios a realidades totalmente distorcidas em relação a sua prática pedagógica. Pela visão do

determinismo os docentes consideram que as leis, os processos e o sistema avaliativo são imutáveis e rígidos, por isso não vem necessidade de mudar frente a análise dos resultados. A avaliação ainda assume um cunho autoritário e burocrático, de aspecto classificatório e padronizado, visando satisfazer as exigências administrativas.

A análise de Jesus (2007) aponta que os professores compreendem a sua avaliação como instrumento de controle ou de punição, em oposição à ideia de desenvolvimento profissional e não compreendem a finalidade principal da ADD, atribuindo a ela um valor meramente econômico, considerando que serve para a própria progressão funcional. Inserido na teoria do relativismo os docentes não validam as sínteses avaliativas, considerando que os resultados não têm valor porque se encontrarem no campo do subjetivo, onde as sínteses são baseadas em preferências e gostos pessoais. Disso resulta um estado intelectual de dúvida permanente e na formação de conceitos equivocados que neutralizam os efeitos da avaliação de desempenho como instrumento para seu desenvolvimento profissional.

Podemos constatar a complexidade da ADD também nos estudos de Novaes (2011) ao afirmar que a avaliação do docente feita pelo discente invertendo os tradicionais papéis - o avaliador passa a ser avaliado, causa inquietação e resistência. Situamos essa resistência no âmbito do ceticismo dos professores em acreditarem que o julgamento dos discentes é uma falácia sem valor para reflexão. Uma resistência sem fundamento que pode desenvolver a axiofobia. Scriven (2018) atribui à axiofobia um medo irracional de avaliação, manifestado por meio do desgosto exagerado ou forte oposição, advindo pelo mito da ciência livre de valores. A doutrina da ciência livre de valores é um fenômeno de pensamento em grupo que reforça a ansiedade perante a avaliação em detrimento da racionalidade. No entanto, o julgamento em avaliações é uma inferência científica realizada com base em parâmetros, critérios, e descrição, sendo um instrumento relevante para qualquer perspectiva de valor racional para a educação.

A reação à ADD nos moldes citados apresenta-se uma ação inidônea por natureza, considerando que avaliar faz parte da vida, e estamos sujeitos ao erro. Carvalho (1997, p.11) associa o erro a uma forma de êxito, ao dizer que o “erro se associa a outras noções como *esperança, conhecimento e aprendizagem*”. Se situarmos o erro em um contexto de aprendizagem, a ADD poderá revelar aspectos desconhecidos em relação à prática docente úteis ao desenvolvimento profissional.

5. Metodologia e percepções dos docentes sobre a avaliação de desempenho

O Formulário enviado aos docentes foi organizado em dois blocos, o primeiro, com cinco assertivas: 1. A avaliação docente é fundamental para melhorar a qualidade do ensino; 2. A ideia de avaliar os docentes é verificar o nível de conhecimentos e a capacidade de transformá-los em competência docente; 3. O propósito de uma avaliação docente é melhorar o desempenho dos docentes; 4. A finalidade da Avaliação de Desempenho Docente é a prestação de contas pública (de serviços prestados) e responsabilização pelos resultados de aprendizagem; 5. A Avaliação de Desempenho Docente é um mecanismo de autoavaliação institucional que está mundialmente estabelecido. Com alternativas numa escala de tipo *Lickert* (1-4, de discordo totalmente a concordo totalmente), e o acréscimo da opção “Não sei opinar”. O segundo bloco, com objetivo de identificar a relação da ADD com o desenvolvimento profissional, foi elaborado com três perguntas abertas: 1. Como você se sente em relação à Avaliação de Desempenho Docente, realizada pelo discente? 2. Qual (is) efeito (s) a Avaliação de Desempenho Docente, pelo discente, produz na sua prática pedagógica? 3. Há fragilidade nesse tipo de Avaliação de Desempenho Docente realizada pelo discente?

Os dados objetivos e os argumentativos foram analisados separadamente, em seguida, confrontados para observar as contradições e validações. As análises foram organizadas em categorias pré-definidas e dispostas conjuntamente para que as respostas se complementassem. Com o propósito de resguardar o anonimato dos professores participantes, criou-se o código, de PP (Professor e Planilha) de 1 a 27.

6.1 Resultados

De um universo de 60 (sessenta) docentes, 27 (vinte e sete) participaram da pesquisa. O primeiro questionário, trazia a seguinte indagação: a ADD é uma política pública de melhoria da qualidade do ensino e está relacionada ao desenvolvimento profissional? A Tabela 1 representa os resultados do primeiro questionário.

Tabela 1 - Percepção da avaliação do desempenho docente enquanto política pública.

Finalidades	Discordo totalmente	Discordo em parte	Concordo em parte	Concordo totalmente	Não sei opinar	Total
Melhorar a qualidade do ensino	1	5	12	9	0	27
Avaliar os conhecimentos e habilidades didáticas	4	4	16	2	1	27
Melhorar o desempenho docente	5	1	12	8	1	27
Responsabilização pelos resultados	4	1	10	11	1	27
Mecanismo de autoavaliação institucional	3	4	11	3	6	27

Fonte: Elaboração das autoras (2021).

Na primeira categoria 44% dos participantes concordam em parte e 33% concordam totalmente, que a ADD é uma política pública relacionada à melhoria da qualidade do ensino. De acordo com resposta do P2P22 ao considerá-la “extremamente importante para meu aperfeiçoamento enquanto docente”. Podemos inferir que a maioria (77%) consideram-na ser política pública educacional, a exemplo dos planos de carreira do magistério, utilizam o desempenho docente como elemento primordial à qualidade do ensino, em conformidade com as respostas:

Revejo os pontos que foram considerados abaixo da média, tento entender qual foi o motivo desta avaliação frente ao que o aluno passou. Caso haja realmente uma relação com a minha forma ou método de ensino, repenso uma nova abordagem para as novas turmas. (P2P26).

Acho que sim! Um exemplo é a apresentação do plano de ensino da disciplina. Quando discente meus professores apenas entregavam para a turma e hoje como profissional me vejo na obrigação de apresentá-lo e explicá-lo aos alunos, pois este é um dos tópicos de avaliação docente pelo discente. (P2P14).

Sim, com certeza, é um feedback. Mas creio que ter um diálogo aberto com a turma é fundamental pra saber exatamente o que os discentes sentem falta, por exemplo, o item: "1.1 Informa o programa e deixa claro o objetivo da disciplina" O que os alunos esperam disso? O que eles entendem como "excelente"? Um slides com o programa e objetivo? ou uma versão impressa é melhor? Ou uma aula "brainstorming" sobre o programa/ementa deixa o objetivo da disciplina mais claro? Eu particularmente adotei este último e aparentemente funciona bem, pois com relativa frequência faço referência a aula brainstorming pra falar..."lembra que falei que a gente iria estudar isso e o porquê". (P2P21)

A segunda categoria “conhecimentos e habilidades didáticas”, 59% concordam em parte que suas habilidades didáticas são avaliadas. Conhecimento e habilidade estão intrinsecamente relacionados ao mérito, pressupõe-se que os professores entendem que mérito e valor constituem a dimensão das avaliações. Embora, considerem que o critério de lisura e a imaturidade dos avaliadores dificultam a validação e legitimação dos resultados, reflexões que convergem com argumentos críticos de Jesus (2007). Esse problema foi apontado pelo P1P25: “Vejo em alguns estudantes dificuldade de diferenciar profissionalismo e o que comumente se chama "carisma".” Também identificado por outros professores:

Sinto que muitas vezes os estudantes têm dificuldades de entender a pergunta (devido ao uso de termos técnicos ou não corriqueiros). Assim como, algumas vezes, as turmas só avaliam os docentes meses (até mais que um ano) após o último contato com a turma e a avaliação acaba se tornando um exercício de memória e/ou interpretação textual para o avaliador (discente). (P1P12).

Penso que nem sempre ela reflete o processo de ensino aprendizagem. Penso que ela pode se tornar efetiva quando antes dela o discente for muito bem orientado sobre a importância dessa avaliação pois, entendo que alguns ruídos de comunicação entre o discente e o docente pode atrapalhar a licitude do processo se não houver um bom preparo de todos os envolvidos. (P1P15).

Acredito que seja uma ferramenta importante para a melhoria do processo de ensino. Contudo, sempre sinto uma certa tensão nesse processo frente a imaturidade de muitos alunos para fazerem esta avaliação. (P1P25).

Na terceira categoria, “melhorar o desempenho docente” 30% concordam totalmente, 44% concordam em parte em oposição aos 19% dos que discordam totalmente de que a ADD sirva para melhorar seu desempenho. Pode-se afirmar que, não obstante, o resultado da avaliação é considerado importante para sua prática pedagógica. Conforme a resposta à segunda pergunta aberta do P2P27: “Os pontos fracos na avaliação sinalizam o caminho para melhoria e os pontos fortes tento melhorar a cada dia”. As respostas evidenciam que para os docentes a ADD e o desenvolvimento profissional se correlacionam. Tal como se observa nos apontamentos dos professores P2P3: “Busco refletir sobre os resultados e buscar adequar melhor os pontos considerados fracos e considerar como os pontos fortes podem continuar a ser positivos aos alunos”; P2P4: “Os efeitos práticos ocorrem a partir da consideração de como posso melhorar minha atividade docente. Isso

acontece a partir de reflexões e modificações nas práticas em sala de aula.”; e P2P8: “Um dos quesitos, onde pergunta se deixou claro ou não o objetivo da aula me fez refletir muito sobre minha prática docente. Talvez o que entendo como executado, pode não estar sendo tão explícito assim para os discentes.” Tal como observado em estudos de Imbernón (2011), a pesquisa indica que ADD pode ser utilizada numa perspectiva formativa, uma vez que o resultado permite ao professor refletir a prática pedagógica, tornando-o mais consciente das ações e do entendimento do outro na relação educativa.

Na quarta categoria, “responsabilização de resultados acadêmicos”, 41% concordam totalmente que ADD tem esse propósito. Esse dado assinala que os docentes compreendem que a ADD se presta a objetivos reducionistas e associa-se aos conceitos de eficácia e produtividade, sem, contudo, desmerecer o critério de referência da prática, conforme se observa: “No meu local de trabalho sei que elas ocorrem, mas nunca tive um retorno efetivo por parte de quem realizou a avaliação dos seus resultados e dos encaminhamentos que a gestão da instituição vai tomar para corrigir as falhas apontadas.” (P2P21).

Não acredito que atualmente exista a possibilidade de incorporar esta avaliação na melhoria da atuação docente. Considero que não há muitas oportunidades formativas para corrigir potenciais falhas diagnosticadas no processo avaliativo, pelo menos não que sejam ofertadas pela instituição. (P2P18).

Só tenho acesso a números frios, e como médias de uma turma inteira. É um termômetro para medir o caminho docente com a turma, mas com margens de erro muito elásticas. Por exemplo, já fui avaliado por turmas para as quais eu havia dado uma única aula, e remota. (P2P25).

Quanto aos aspectos negativos, seja pela forma como é conduzida ou pela ausência de retroalimentação entre gestores, avaliados e avaliadores, mostra que o processo avaliativo não é considerado ideal e necessita de debate entre os pares para proporcionar o desenvolvimento profissional. A ausência da transparência e da relação dialógica dos resultados inibe a análise, e pode ser considerada, pelo docente, uma avaliação pessoal e não profissional. Tal atitude pode causar mais danos do que benefícios para a prática pedagógica, em conformidade com a resposta do P2P19 à pergunta se a ADD produz efeitos na sua prática pedagógica:

Até o presente momento não. Na realidade tem efeitos negativos. Penso mais em desistir da carreira da docente do que continuar me desenvolvendo. É muito frustrante e frequentemente desanimador me sentir unicamente responsável pelo fracasso no aprendizado de adolescentes que não possuem adequado acompanhamento dos pais, condições socioeconômicas, tecnológicas, apoio psicológico, dentre outros fatores.

Na quinta categoria, “mecanismo de autoavaliação institucional” destaca-se o percentual dos 11% que discordam totalmente e os 22% que não sabem opinar. O que leva a concluir que não circula no ambiente de trabalho informações pertinentes à correlação entre a ADD e o cumprimento dos objetivos e metas previamente planejados no Plano de Desenvolvimento Institucional do IFMT.

Em relação ao comportamento frente à ADD, os resultados mostram que os professores são afetados emocionalmente por essa experiência. 24 (vinte e quatro) professores responderam como se sentem no período que são avaliados, conforme disposto no Quadro 2. Entretanto, quatro professores responderam de forma que não foi possível identificar, embora tenham declarado que não concordam com a avaliação nos moldes atuais.

Quadro 2: Sentimentos dos professores

Tranquilidade	Normal	Confortável	Valorizado	Seguro/ confiante	Incômodo	Desconforto	Preocupado/ tenso	Coagido/ vigiado	Total
5	1	1	1	3	7	2	2	1	23
22%	4%	4%	4%	13%	30%	9%	9%	4%	100

Fonte: Elaboração das autoras. (2021).

Os resultados expostos no Quadro 2 mostram que os professores são afetados pela ADD. 41% associaram a sentimentos positivos. A resposta “valorizado” permite inferir que as avaliações de desempenho têm, em seu âmago, o valor da pessoa, segundo a etimologia da palavra avaliar - dar importância a algo ou alguém. 52% relacionaram a sentimentos negativos, ratificando o ponto de vista de Scrivan (2018), dos efeitos do mito do julgamento pessoal. Identificamos tais sentimentos nas respostas às perguntas abertas, tal qual o relato de P1P7: “Me sinto incomodada, pois os alunos podem não manifestar o real desempenho do docente por diversos motivos.” E na descrição de P1P13:

Um pouco preocupado. Talvez os alunos não entendam os objetivos e nem consigam separar a emoção da razão para avaliação. Podem

vincular nota baixa com desempenho do docente. Ou podem vincular ações direcionadas do docente para ter pontuação máxima, por exemplo, não cobrar ou dar nota em demasia.

Os dados confirmam a existência de problemas relatados em pesquisas anteriores, de que a Avaliação de Desempenho Docente realizada por discentes é uma temática complexa e geradora de discussões, principalmente pela ocorrência da inversão dos tradicionais papéis, e evidenciam a necessidade de rever o processo da ADD, constatado pelo percentual de 93% que apontaram 14 (catorze) fragilidades do processo, expostas na Tabela 2.

Tabela 2: Fragilidades da Avaliação de Desempenho Docente

Fragilidades	Quantidade de indicação
Está no público que avalia	4
Ausência de imparcialidade	3
Imaturidade dos avaliadores	4
Desonestidade dos avaliadores	1
Causa desconforto	1
Superficial e subjetiva	2
Perguntas mal elaboradas ou mal explicadas aos avaliadores	2
Ser por amostragem	1
A pontuação de 0 a 0,75	1
Não condiz com a realidade	1
Ausência de autocrítica dos avaliadores	1
Não contempla todos os fatores problemáticos	2
Vira motivo de perseguição e constrangimento	1
Análise equivocada	1

Fonte: Autoras. (2021).

Observa-se que 56% atribuem a fragilidade aos avaliadores, no caso, os discentes. 8% consideram superficial e subjetiva, 8% entendem que as perguntas do Formulário são mal elaboradas ou mal explicadas aos avaliadores, 8% também indicam que as perguntas não contemplam todos os fatores problemáticos, o que permite afirmar que a ADD realizada pelo discente precisa ser amplamente discutida

com os interlocutores. Entretanto, de acordo com Scrive (2018), não se trata de menosprezar os resultados, os quais representam sínteses, pois são referências para o planejamento de estratégias de aprimoramento das ações educativas. Deve-se considerar que não reproduzem fielmente a realidade, e que não é uma avaliação da pessoa humana do professor; caso contrário, os resultados podem induzir a rejeições completamente irracionais e paralisá-los quanto ao progresso do desenvolvimento profissional.

7. Considerações finais

Diante dos resultados obtidos, consideramos que os respondentes concordam que a melhoria da qualidade do ensino está intrinsecamente relacionada ao desempenho profissional, e por isso, usam a ADD como um instrumento para refletir sua prática pedagógica. Embora julguem inadequados o atual modelo e a forma que está conduzida pelos aplicadores e gestores, uma vez que não participam do planejamento e não há socialização dialógica dos resultados. Por isso, sugerimos envolver os professores na organização, na elaboração dos critérios, na socialização dos significados de termos e sínteses, para que legitimem e validem a ADD para seu próprio desenvolvimento profissional. Também recomendamos envolver os estudantes na ADD, não apenas como avaliadores de critérios mensuráveis, mas, promover discussões éticas e estimular a ampliação de análises.

Por fim, como proposta de implantação, indicamos organizar formação continuada, simpósios, fóruns etc. com o tema da ADD. Acreditamos que o conhecimento desmistifica os mitos, preconceitos e medos. Portanto, pode ser eficaz e frutífero fomentar espaços destinados para debates acerca de avaliação de desempenho, com pretensões de desenvolver estratégias voltadas não apenas para a melhoria da qualidade de ensino, como também para estimular a reflexão do próprio docente sobre sua profissão e ser humano.

Referências

ALVES, M.; FLORES, P.; ASSUNÇÃO, M. e MACHADO, E. Introdução. In: ALVES, M. et al. **Quanto vale o que fazemos: práticas de avaliação de desempenho**. Famalicão: De Facto Editores, 2011.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. O método nas ciências sociais. In: ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAIDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1998. p. 109-203.

ARANTES, V. A. Afetividade, cognição e moralidade na perspectiva dos modelos organizadores do pensamento. In: **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**/ Valéria Amorim Arantes (org.). São Paulo: Summus, 2003.

AVRICHIR, I.; DEWES, F. Construção e Validação de um Instrumento de Avaliação do Desempenho Docente. EnANPAD. 30º Encontro da ANPAD. 2006. Disponível em <http://www.periodicosibepes.org.br/index.php/recadm/article/view/256> Acesso em 11 nov. 2021.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2011.

BONNIOL, J, J. VIAL, M. **Modelos de avaliação**: textos fundamentais. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

_____. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Diário Oficial da União Brasília, 29 out. 2020.

CARVALHO, J. S.. F. As noções de erro e fracasso no contexto escolar: algumas considerações preliminares. In: **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas** / Org. Julio Groppa Aquino. São Paulo: Summus, 1997.

DAY, C. Avaliação do desempenho profissional dos professores. In: Estrela, A; Nóvoa, A. **Avaliações em educação: novas perspectivas**. Porto, Porto Editora, 1999.

FERNANDES, D. **Avaliação do desempenho docente: desafios, problemas e oportunidades**. 2008. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5508/1/Brochura_avaliacao_docente.pdf. Acesso em 20 jul de 2021.

_____. O ensino secundário e a avaliação dos professores. **Página da Educação**. Disponível em: <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=158&doc=11700&mid=2&one=1&lid=14> Acesso em 20 jul. de 2021.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução José Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GAMA, Z. Avaliação educacional: para além da unilateralidade objetivista/subjetivista. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 20, n. 43, p. 187-200, mai./ago. 2009.

HADJI, C. **A avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. Tradução Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JARDILINO, J. R. L.; SAMPAIO, A. M. M.; OLIVERI, A. M. R. Avaliação de desempenho docente: culpar, punir ou desenvolver profissionalmente? **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.29, n.111, p. 318-337, abr./jun.2021.

JESUS, S N. A avaliação dos professores como processo de desenvolvimento pessoal e profissional. In: MELO, Marcos Muniz (Org). **Avaliação na educação**. Pinhais: Editora Melo, 2007.

MACHADO, N. **Epistemologia e Didática**. As concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente. São Paulo: Cortez, 1996.

MARITAIN, J. **Rumos da educação**. 4. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1968.

MINAYO, M. C. S. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo (SP), v. 5, n. 7, p. 01-12, abril. 2017.

NOVAES, A. O. Avaliação do desempenho docente: uma experiência formativa para alunos e professores. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 22, n. 48, p. 11-28, jan./abr. 2011.

PEREIRA, I. Avaliação fria, avaliação quente: contributos para a discussão da complexidade do processo de avaliação de desempenho docente. In: ALVES, M.; FLORES, P.; ASSUNÇÃO, M. e MACHADO, E. **Quanto vale o que fazemos**: práticas de avaliação de desempenho. Famalicão, De Facto Editores, 2011.

SCRIVEN, M. **Avaliação: um guia de conceitos**/ Michael Scriven: tradução Marília Sette Câmara. 1.ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

SUCUPIRA LINS, Maria Judith da Costa. Formação de Professores e o desafio da ética. **Diálogos** v. 20 n. 1, 160-169, 2016.

_____. Natureza da Educação e Filosofia da Educação. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 39, p. 31-39, jan./jun. 2013.

_____. Fundamentação filosófica necessária à organização escolar. **Youtube**. 2021. <<https://www.youtube.com/watch?v=0F920ckWKNc>>. Acesso em: 21 jul. de 2021.
TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Docente**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, J. T. **Mudança de concepções dos professores**. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.

VASCONCELLOS, M. M.M; OLIVEIRA, C.C.; BERBEL, N. A. The university teacher and appropriated evaluation practices in higher education: a student's perspective.

Interface vol.3 no.se Botucatu, 2007. Disponível em < <https://bit.ly/3qByug2>> Acesso em 11 nov. 2021

VON HILDEBRAND, D. **The heart**: na analysis of human and divine affectivity. St. Augustine's Press. South Bend, Indiana, 2007.

ORGANIZADORES



ORGANIZADORES

Claudionor Nunes Cavalheiro

Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, atualmente é docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFMT na cidade de Primavera do Leste – MT. Sua trajetória acadêmica sempre foi voltada para a área educacional, tendo como principal ponto de intervenção as escolas públicas. Possui especialização em Gestão Escolar e Metodologia em Didática e Ensino Superior, com Mestrado em Ambiente e Desenvolvimento. Cursa Doutorado em Ensino na Universidade Vale do Taquari – UNIVATES e tem como foco de pesquisa a Metodologia Callejera, com foco na dialogicidade proporcionada pela mesma e suas possibilidades no Ensino.

Eliene Costa Silva

Mestre em Políticas Públicas, Especialista em Gestão Escolar, Graduada em Licenciatura plena em Matemática pela Universidade Federal de Mato Grosso (2006) e em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso (2010). Trabalha no Instituto Federal do Mato Grosso, Campus Rondonópolis, no cargo de Pedagoga. Tem experiência na área de Educação Presencial e a Distância, com ênfase em Administração Educacional.



**EDITORA
ÓPERA**

ISBN 978-659985129-2



9

786599

851292