

João Roberto de Souza Silva
Organizador

FAZER E PENSAR
A EDUCAÇÃO E
O ENSINO

MÚLTIPLAS
ABORDAGENS

VOL. II



Bagai

FAZER E PENSAR
A EDUCAÇÃO E O ENSINO

Múltiplas abordagens – Vol. 2





AVALIAÇÃO, PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram avaliados por pares e indicados para publicação.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecária responsável: Maria Alice Benevides CRB-1/5889

E26	Fazer e pensar a educação e o ensino: múltiplas abordagens – Vol. 2 [recurso eletrônico] / [org.] João Roberto de Souza-Silva. – 1.ed. – Curitiba-PR, Editora Bagai, 2024. 431p. Recurso digital. Formato: e-book Acesso em www.editorabagai.com.br ISBN: 978-65-5368-346-4 1. Educação. 2. Interdisciplinaridade. 3. Aprendizagem. I. Souza-Silva, João Roberto de. CDD 370.7 CDU 37.01
10-2024/29	

Índice para catálogo sistemático:

1. Educação: Aprendizagem e Interdisciplinaridade.

 <https://doi.org/10.37008/978-65-5368-346-4.12.03.24>

Proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem autorização prévia da **Editora BAGAI** por qualquer processo, meio ou forma, especialmente por sistemas gráficos (impressão), fonográficos, microfilmicos, fotográficos, videográficos, reprográficos, entre outros. A violação dos direitos autorais é passível de punição como crime (art. 184 e parágrafos do Código Penal) com pena de multa e prisão, busca e apreensão e indenizações diversas (arts. 101 a 110 da Lei 9.610 de 19.02.1998, Lei dos Direitos Autorais).

Este livro foi composto pela Editora Bagai.

 www.editorabagai.com.br

 [/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)

 [/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)

 contato@editorabagai.com.br

João Roberto de Souza Silva
Organizador

FAZER E PENSAR
A EDUCAÇÃO E O ENSINO
Múltiplas abordagens – Vol. 2



O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do(s) seu(s) respectivo(s) autor(es). As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referencial bibliográfico são prerrogativas de cada autor(es).

<i>Editor-Chefe</i>	Cleber Bianchessi
<i>Revisão</i>	Os autores
<i>Capa e Diagramação</i>	Brenner Silva
<i>Conselho Editorial</i>	Dr. Adilson Tadeu Basquerote – UNIDAVI Dr. Anderson Luiz Tedesco – UNOESC Dra. Andréa Cristina Marques de Araújo - CESUPA Dra. Andréia de Bem Machado – UFSC Dra. Andressa Graziele Brandt – IFC - UFSC Dr. Antonio Xavier Tomo - UPM - MOÇAMBIQUE Dra. Camila Cunico – UFPB Dr. Carlos Alberto Ferreira – UTAD - PORTUGAL Dr. Carlos Luís Pereira – UFES Dr. Claudino Borges – UNIPAGET – CABO VERDE Dr. Cledione Jacinto de Freitas – UFMS Dra. Clélia Peretti - PUCPR Dra. Daniela Mendes V da Silva – SEEDUCRJ Dr. Deivid Alex dos Santos - UEL Dra. Denise Rocha – UFU Dra. Elisa Maria Pinheiro de Souza – UEPA Dra. Elisângela Rosemeri Martins – UESC Dra. Elnora Maria Gondim Machado Lima - UFPI Dr. Ernane Rosa Martins – IFG Dra. Flavia Gaze Bonfim – UFF Dr. Francisco Javier Cortazar Rodriguez - Universidad Guadalajara – MÉXICO Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes – UENP Dr. Hélder Rodrigues Maiunga - ISCED-HUILA - ANGOLA Dr. Helio Rosa Camilo – UFAC Dra. Helisamara Mota Guedes – UFVJM Dr. Humberto Costa – UFPR Dra. Isabel Maria Esteves da Silva Ferreira – IPPortalegre - PORTUGAL Dr. João Hilton Sayeg de Siqueira – PUC-SP Dr. João Paulo Roberti Junior – UFRR Dr. Joao Roberto de Souza Silva - UPM Dr. Jorge Carvalho Brandão – UFC Dr. Jorge Henrique Gualandi – IFES Dr. Jose Manuel Salum Tome, PhD – UCT - Chile Dr. Juan Eligio López García – UCF-CUBA Dr. Juan Martín Ceballos Almeraya - CUIM-MÉXICO Dr. Juliano Milton Kruger - IFAM Dra. Karina de Araújo Dias – SME/PMF Dra. Larissa Warnavin – UNINTER Dr. Lucas Lenin Resende de Assis - UFLA Dr. Luciano Luz Gonzaga – SEEDUCRJ Dra. Luísa Maria Serrano de Carvalho - Instituto Politécnico de Portalegre/CIEP-UE - POR Dr. Luiz M B Rocha Menezes – IFTM Dr. Magno Alexon Bezerra Seabra - UFPB Dr. Marciel Lohmann – UEL Dr. Márcio de Oliveira – UFAM Dr. Marcos A. da Silveira – UFPR Dra. María Caridad Bestard González - UCF-CUBA Dra. Maria Lucia Costa de Moura – UNIP Dra. Marta Alexandra Gonçalves Nogueira - IPLEIRIA - PORTUGAL Dra. Nadja Regina Sousa Magalhães – FOPPE-UFSC/UFPel Dra. Patrícia de Oliveira - IF BAIANO Dr. Paulo Roberto Barbosa – FATEC-SP Dr. Porfírio Pinto – CIDH - PORTUGAL Dr. Rogério Makino – UNEMAT Dr. Reiner Hildebrandt-Stramann - Technische Universität Braunschweig - ALEMANHA Dr. Reginaldo Peixoto – UEMS Dr. Ricardo Caica Ferreira - UNITEL - ANGOLA Dr. Ronaldo Ferreira Maganhotto – UNICENTRO Dra. Rozane Zaionz - SME/SEED Dr. Stelio João Rodrigues - UNIVERSIDAD DE LA HABANA - CUBA Dra. Suéli da Silva Aquino - FIPAR Dr. Tiago Tendai Chingore - UNILICUNGO – MOÇAMBIQUE Dr. Thiago Perez Bernardes de Moraes – UNIANDRADE/UK-ARGENTINA Dr. Tomás Raúl Gómez Hernández – UCLV e CUM – CUBA Dra. Vanessa Freitag de Araújo - UEM Dr. Willian Douglas Guilherme – UFT Dr. Yoissell López Bestard- SEDUCRS

APRESENTAÇÃO

Na presente coletânea os capítulos apresentam variadas abordagens ao longo de sua constituição e trajetória ao ressaltar a importância do ensino e aprendizagem de forma interdisciplinar e multidisciplinar, estabelecendo diálogo com diferentes conhecimentos e práticas em variados contextos por meio de experiências educativas e outras formas de expressão. Os capítulos oferecem uma ampla variedade de interseções, instrumentos auxiliares, perspectivas e cenários diversos das diferentes áreas do saber, refletindo o esforço individual ou coletivo na adoção de ações cada vez mais adequadas para a melhoria contínua do processo de ensino e aprendizagem e construção do conhecimento por parte de cada educador/professor/pesquisador, tanto individualmente quanto coletivamente, no ambiente escolar ou além dele.

Dessarte, o primeiro capítulo analisa a geração das mídias sociais e sua relação discursiva com a educação emancipadora. Na sequência, o segundo capítulo reflete a importância dos lugares de memórias escolares e o terceiro capítulo destaca o letramento e (e na) sociedade. O quarto capítulo, na sequência, disserta sobre a interdisciplinaridade em História e a introdução à metodologia científica em sala de aula e o quinto capítulo expressa reflexões referentes à representação da linguagem e o processo de alfabetização.

Em continuidade, o sexto capítulo faz análise documental da formação em pesquisa na graduação em Psicologia de instituições de ensino superior privadas. No que lhe concerne, o sétimo capítulo destaca a importância do ensino remoto de geometria, o oitavo capítulo profere um estado de conhecimento sobre a coordenação pedagógica na educação profissional, o nono capítulo destaca um relato de caso do Pibid 2023 e o décimo capítulo reflete sobre a potência amorosa na constituição do ser docente.

Por sua vez, o décimo primeiro capítulo discorre do ensino superior à formação do jornalista em Santa Catarina enquanto décimo segundo

capítulo apresenta a mediação pedagógica no processo de ensino e aprendizagem na educação infantil. Deste modo, o décimo terceiro capítulo oportuniza refletir sobre as histórias de leitura, já o décimo quarto capítulo analisa a tomada da consciência ambiental na escola após a pandemia da covid-19 e o décimo quinto capítulo oferece uma introdução à comunicação aumentativa e alternativa.

Em seguimento, o décimo sexto capítulo apresenta um relato de experiência de intercâmbio em um país de língua inglesa. Na sequência, o décimo sétimo capítulo discorre sobre uma pesquisa-ação de abordagem “mão na massa”, o décimo oitavo capítulo destaca competências e saberes docentes necessários à formação de profissionais de educação física e o décimo nono capítulo propõe reflexões sobre a formação de leitores no ensino fundamental.

Em prosseguimento, vigésimo capítulo expressa a formação continuada para professores do atendimento educacional especializado, o vigésimo primeiro capítulo valoriza a afetividade e desenvolvimento profissional na residência pedagógica, o vigésimo segundo capítulo, em síntese, oferece um olhar para o ensino de matemática, o vigésimo terceiro capítulo, em síntese, enfatiza a história, memória e ensino do presente, o vigésimo quarto capítulo oportuniza uma reflexão acerca das tessituras de uma coordenadora pedagógica e no que lhe concerne, o vigésimo quinto capítulo ressalta a formação docente e prática reflexiva.

Por conseguinte, o vigésimo sexto capítulo manifesta a passagem da escola agrícola à escola do campo, o vigésimo sétimo capítulo exprime alguns entrelaces históricos e literários, o vigésimo oitavo capítulo discorre sobre boas práticas para promoção da equidade na educação infantil enquanto isso o vigésimo nono capítulo razoa sobre os desafios da implementação do ensino remoto emergencial no ensino superior no contexto da pandemia de covid-19, o trigésimo capítulo disserta sobre o “novo” ensino do sujeito na BNCC e, por fim, o trigésimo primeiro capítulo disserta sobre alguns desafios ao ensino da

ética nos cursos de enfermagem frente às desigualdades sociais no Brasil pós-pandemia por covid-19.

Diante do exposto, o livro traz reflexões aprofundadas e entendimentos claros dos autores que em alguns momentos interagem com as diversas áreas do conhecimento que estão envolvidos na prática de ensino e aprendizado, resultado de pesquisas e experiências educacionais. Ao percorrer os capítulos resumidos acima, a obra em questão proporciona textos que abordam, de alguma forma, questões relacionadas à educação e ao ensino, seja por meio da teoria pedagógica ou da prática, com o intuito de promover ideias interdisciplinares e levantar questionamentos para estimular discussões sobre a educação e o aprendizado. Essa abordagem se traduz em diferentes perspectivas interdisciplinares na área educacional, conectando conhecimentos teóricos e práticos para enriquecer e dar significado aos diversos saberes, visando aprimorar o **Pensar e Fazer a Educação** por meio da reflexão e da ação.

Equipe Editorial

SUMÁRIO

GERAÇÃO DAS MÍDIAS SOCIAIS E SUA RELAÇÃO DISCURSIVA COM A EDUCAÇÃO EMANCIPADORA	11
Raquel Serra Rebouças Marta Cardoso de Andrade	
LUGARES DE MEMÓRIAS ESCOLARES: ALÉM DE CONTEMPLAÇÃO, ESPAÇOS DE ENSINO E PESQUISA.....	27
Danielle Brum Ginar Telles Geana Taisa Machado Krause	
LETRAMENTO E (E NA) SOCIEDADE: CORRELAÇÕES COM O CONCEITO DE ESCRITA.....	39
Ana Maria Macedo Leonardo Arctico Santana Vanessa Fabíola Silva de Faria	
HISTÓRIA SOCIAL: A INTERDISCIPLINARIDADE EM HISTÓRIA E A INTRODUÇÃO À METODOLOGIA CIENTÍFICA EM SALA DE AULA	55
Natan Pedro Schneider Filho Dirceu Manoel Machado Júnior Mycael Abner da Veiga Kevin Richard Zonta Dissenha Lucinete Cardozo Vannuci	
REPRESENTAÇÃO DA LINGUAGEM E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: CONCEPÇÕES, DESAFIOS E PERSPECTIVAS	67
Julia Vieira Tocchetto de Oliveira Sílvia de Ross	
ANÁLISE DOCUMENTAL DA FORMAÇÃO EM PESQUISA NA GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PRIVADAS.....	79
Bruno de Moraes Cury João Leite Ferreira Neto Vinícius Cândido Queiroz	
O ENSINO REMOTO DE GEOMETRIA: UMA ANÁLISE DOS ANAIS DO ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA (ENEM) 2022.....	93
Juliana Maria Pereira Vidal Felismina Dalva Teixeira Silva	
ACHADOS E PERDIDOS: UM ESTADO DE CONHECIMENTO SOBRE A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO SISTEMA DE ENSINO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE	105
Luis Claudio Machado Ferreira	
RELATO DE CASO – PIBID 2023	119
Luiza Medeiros Baldaña Maria Luiza de Vasconcelos Costa Ivete Morosov	
AMOR, ÉTICA E POLÍTICA: REFLETINDO SOBRE A POTÊNCIA AMOROSA NA CONSTITUIÇÃO DO SER DOCENTE	127
Glenda Galvão da Silva Maria de Jesus dos Santos Lorena Maria de Moura Santos	
DO ENSINO SUPERIOR À FORMAÇÃO DO JORNALISTA EM SANTA CATARINA ...	141
Maryana Schmidt Pinto Ediene do Amaral Ferreira	
MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	157
Marileide Machado Nair Correia Salgado de Azevedo	
HISTÓRIAS DE LEITURA: UMA VIAGEM AO UNIVERSO DO LEITOR MENOCCHIO .	171
Ettore Pablo Vilaronga Rios Denise Dias de Carvalho Sousa	
A TOMADA DA CONSCIÊNCIA AMBIENTAL NA ESCOLA APÓS A PANDEMIA DA COVID-19: RUMOS NECESSÁRIOS APÓS OS EFEITOS SOFRIDOS PELA POPULAÇÃO ACADÊMICA E ESTUDANTIL.....	185
Márcia Alexandra Roncágllo Batista Rodrigo Chandohá da Cruz Sirlei Machado da Luz Saturnino	

INTRODUÇÃO À COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA	199
Viviane Rodrigues	
EXPLORANDO HORIZONTES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE INTERCÂMBIO EM UM PAÍS DE LÍNGUA INGLESA	213
Waldiana da Guia Salazar Santos	
TRANSFORMANDO O ENSINO COM A HORTA PEDAGÓGICA: UMA PESQUISA-AÇÃO DE ABORDAGEM “MÃO NA MASSA”	231
Yayenca Yllas Heloisa Tozato	
COMPETÊNCIAS E SABERES DOCENTES NECESSÁRIOS À FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA SEGUNDO AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DE 2018	245
Mateus Fabrício Pallone Manzini Elisabete dos Santos Freire Bruna Gabriela Marques Maria Regina Ferreira Brandão	
REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE LEITORES NO ENSINO FUNDAMENTAL: PENSAR E FAZER A EDUCAÇÃO EM DIÁLOGO COM O PRODUCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR	257
Heloisa Josiele Santos Carreiro Cauã Bandeira Vianna Brito Joana Rocha da Silva Gabriela Garcia da Silva Maria Elena Siguiné Santos	
FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: CONCEITOS E IMPLICAÇÕES	271
Thiago Falcão Solon Giovana Maria Belém Falcão	
AFETIVIDADE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: PROMOVEDO UMA EDUCAÇÃO MAIS HUMANIZADA	285
Dirceu Manoel Machado Júnior Osvaldina Quirina Dias Kevin Richard Zonta Dissenha Mycael Abner da Veiga Natan Pedro Schneider Filho Lucinete Cardozo Vanunci	
UM OLHAR PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO CAMPUS PETROLINA (DE 2010 A 2022)	295
Jailson Ferreira da Silva Iracema Campos Cusati Diego Felipe dos Santos Silva Neide Elisa Portes dos Santos	
HISTÓRIA, MEMÓRIA E ENSINO DO PRESENTE	309
Fabio Henrique Monteiro Silva	
TESSITURAS DE UMA COORDENADORA PEDAGÓGICA: UMA PESQUISA FENOMENOLÓGICA AUTOBIOGRÁFICA	323
Isabel Cristina Dose Lage de Almeida Vitor Gomes	
FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA REFLEXIVA: A CONTRIBUIÇÃO DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA	337
Kevin Richard Zonta Dissenha Mycael Abner da Veiga Natan Pedro Schneider Filho Dirceu Manoel Machado Júnior Luciane Rampeloti de Oliveira	
DE ESCOLA AGRÍCOLA À ESCOLA DO CAMPO: A TRAJETÓRIA DE UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE VIAMÃO - RS	343
Patrícia Ribeiro de Oliveira Alberto Bracagioli Neto	
ENTRELACES HISTÓRICOS E LITERÁRIOS: UMA EXPERIÊNCIA INTERDISCIPLINAR ATRAVÉS DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA	357
Mycael Abner da Veiga Kevin Richard Zonta Dissenha Dirceu Manoel Machado Júnior Natan Pedro Schneider Filho Luciane Rampeloti de Oliveira	

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: BOAS PRÁTICAS PARA PROMOÇÃO DA EQUIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	369
<i>Gabriela Cristina Ferrão Mollerí Larissa Rodrigues Bueno Márcia Alexandra Roncáglio Batista</i>	
OS DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO ENSINO SUPERIOR NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19	383
<i>Everton Lourenço da Silva Maximo</i>	
O “NOVO” ENSINO DO SUJEITO NA BNCC	397
<i>Ana Maria Macedo Vanessa Fabíola Silva de Faria</i>	
PARA ALÉM DA LEGISLAÇÃO: DESAFIOS AO ENSINO DA ÉTICA NOS CURSOS DE ENFERMAGEM FRENTE ÀS DESIGUALDADES SOCIAIS NO BRASIL PÓS- PANDEMIA POR COVID-19	413
<i>Carla Aparecida Arena Ventura Patrícia de Paula Queiroz Bonato Marina Libérale Emanuele Seicenti de Brito Maurício de Carvalho Araújo</i>	
SOBRE O ORGANIZADOR	428
ÍNDICE REMISSIVO.....	429

GERAÇÃO DAS MÍDIAS SOCIAIS E SUA RELAÇÃO DISCURSIVA COM A EDUCAÇÃO EMANCIPADORA

Raquel Serra Rebouças¹
Marta Cardoso de Andrade²

INTRODUÇÃO

A educação emancipatória (EE) é temática recorrente e amplamente discutida. Essa EE objetiva estratégias de implementação de um modelo de escola que se valorize a construção da cidadania e o exercício da liberdade política do educando, para além do partidarismo, mas um entendimento do que é um cidadão socialmente ativo, entendendo os desdobramentos da sua realidade. Entretanto, a pedagogia encontra-se frente a uma geração que se desenvolveu junto às mídias sociais (MS), mais especificamente, o *TikTok*.

Define-se uma MS com sendo aquela que é “(...) utilizada pelas pessoas por meio de tecnologias e políticas na web com fins de compartilhamento de opiniões, ideias, experiências e perspectivas. (...) Interesses afins e similaridades temáticas norteiam formação de redes estruturadas de usuários no ciberespaço” (Terra, 2010, p. 42).

Cabe destacar que para iniciar o desenvolvimento da problemática que envolvem a geração *TikTok* e a busca dessa EE, destaca-se que este capítulo versa sobre a lógica do triângulo retórico de Aristóteles ([V a.C.] 1998), no qual há a constituição do comunicador (*ethos*) como se examina o outro polo dessa relação, o de *páthos* (o receptor) para a construção do discurso. Em primeiro tópico, também se expõe conceitos de Perelman (2005), ao tratar esse auditório para a adaptação discursiva.

¹ Mestranda em Direito, Governança e Políticas Públicas (UNIFACS).

CV: <http://lattes.cnpq.br/6229184152605735>

² Pós-doutorado em Ciências da Comunicação (Universidade Nova de Lisboa). Doutora em Letras (UFBA).

CV: <http://lattes.cnpq.br/8667477201125880>

Foca-se também na análise dos filósofos e sociólogos sobre a modernidade e a geração atual, cercada das MS e com pouca profundidade nas relações de comunidade, ficando latente as diferentes perspectivas da EE, proposta por pedagogos como Paulo Freire e os interesses que buscam os jovens ao se informarem através do *TikTok*.

Entretanto, ainda se destaca que a Constituição Federal de 1988, a qual assegura que a educação deve buscar garantir dois aspectos: o preparo para o mercado de trabalho e para o exercício da cidadania. Então, o terceiro ponto a ser discutido neste estudo é a busca de um *match* entre estes dois âmbitos distintos, a EE e a atual geração de jovens, para que assim a educação seja cumprida conforme os ditames constitucionais.

A garantia da EE deve ser estudada através do ponto de vista político, visto que os moldes educacionais que são postos às crianças de hoje irão influenciar diretamente no adulto de amanhã. Portanto, deve-se levar em consideração qual a qualidade de ensino político que é oferecida à população mais jovem do país.

Em tempos de frequentes ameaças aos direitos fundamentais, faz-se necessária a educação dos jovens, nas escolas, acerca do que é ser cidadão, evitando, assim, a propagação de uma sociedade de analfabetos políticos, sendo esses meros reprodutores de discursos prontos das MS.

Posto isso, questiona-se qual o caminho para a reestruturação da educação no sistema brasileiro, a fim de que se proponha uma escola cidadã, ultrapassando os métodos de ensino seculares que se encontram dentro das escolas atualmente, para que assim o estudante possa se interessar pelos assuntos para além de um *post* no *Instagram*. Diante deste cenário, levantou-se a seguinte questão norteadora para este estudo: por que há de se ter uma adaptação dos discursos emancipatórios para que atenda as demandas da nova geração?

Assim, objetivo da pesquisa é analisar uma possibilidade de ensinar para a geração das MS a educação cidadã e política apresentada pela Pedagogia; além de investigar as bases do discursivas dessa geração e

da EE para se buscar a construção da comunicação entre a educação, cidadania e a atual juventude das MS.

Através da metodologia do trabalho que é de compilação, fora realizada reunião e análise crítica de referências bibliográficas selecionadas acerca construção social da atual geração. Ainda no que concerne ao procedimento técnico utilizado, adota-se o levantamento bibliográfico sobre o tema proposto, bem como foi empreendido um breve estudo discursivo baseado na Análise do Discurso de linha francesa para abarcar o objeto de estudo.

Em análise simples dos fundamentos da educação, fica latente a necessidade de se discutir as maneiras de se aproximar os dois polos que se propõe estudar este capítulo. Para desenvolver a análise acerca da falta de comunicação entre a atual geração das MS e as bases da EE, urge examinar o discurso desses dois polos.

A RETÓRICA NA EDUCAÇÃO E O DISCURSO *OFFLINE*

Dentro da busca das estratégias de convencimento e de formação dos debates e embates, resgata-se a Retórica, como proposta por Aristóteles ([V a.C.] 1998), para responder as demandas e necessidades da argumentação para a sociedade moderna. Assim, essa área versa sobre

(...) a capacidade de descobrir o que é adequado a cada caso com o fim persuadir (...) aparece ter, por assim dizer, a faculdade de descobrir os meios de persuasão sobre qualquer questão dada. E (sic) por isso afirmamos que, como arte, as suas regras se não aplicam a nenhum gênero específico de coisas. (Aristóteles, [V a.C.] 1998, p. 48-49).

Esse filósofo caracteriza as três figuras que formam o triângulo retórico: o orador/escritor, *ethos*; o ouvinte/leitor, *páthos*; e o discurso, o *logos*. A identificação destes torna-se essencial para a formação da teoria do discurso aristotélica. Então, este capítulo se debruça na apresentação desses elementos, para, a partir daí, relacionar com as bases de uma educação voltada para a cidadania.

Para legitimar o discurso, o *ethos* deve ser construído de tal maneira a transmitir a impressão de que o orador é merecedor de fazê-lo, ou como defendia o próprio Aristóteles ([V a.C.] 1998, p. 22), seja “(...) digno de fé”. Assim, esse elemento constrói o discurso de forma que o torna digno de crédito pelo auditório. Esse pensador

(...) acreditava que o ser humano está sempre mais propenso a crer com maior firmeza, convicção e de maneira mais rápida em pessoas tidas como de bem e honestas (...), ou seja, um dos segredos da persuasão está no orador passar uma imagem favorável de si mesmo, imagem essa que deve seduzir o auditório e captar a benevolência e a simpatia deste (Andrade, 2020, p. 41-42).

Ainda se destaca que

Ao lidar com a verossimilhança, Aristóteles tem em vista que o *ethos* (sic) de cada retor possa vibrar socialmente a fim de decidir o que é mais viável para cada caso, cada situação, cada ocasião em sociedade, o que também pode ser motivado pelas funções hermenêutica, heurística e pedagógica da retórica. (Lima, 2011, p. 59).

Dentro da construção do *ethos* e ao relacioná-lo com a educação, é importante destacar o orador passa confiança quando transmite de conhecimento e se imbuí de sabedoria (Andrade, 2020).

Desse modo, para estudos do orador, é necessário ainda que se analise também o seu auditório, o *páthos*, que é aquele que recebe a informação passada (*logos*). Assim, destaca-se que conhecer o destinatário do *logos* – de acordo com o triângulo retórico – torna-se indispensável para obter o sucesso do convencimento. Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002) afirmam que o auditório é a junção de vários ouvintes/leitores, podendo, inclusive ter pensamentos heterogêneos sobre o mesmo tema, destacando-se que o que vale para cada um, em particular, não é menos válido do que aquilo que se pretende com a totalidade. Sobre isso, refletem que

É muito comum que o orador tenha de persuadir um auditório heterogêneo, reunindo pessoas diferenciadas pelo caráter, vínculos ou funções. Ele deverá utilizar argumentos múltiplos para conquistar os diversos elementos de seu auditório. (*Ibid.*, p. 24)

Enquanto

A argumentação [*logos*] efetiva tem de conceber o auditório presumido tão próximo quanto o possível da realidade. Uma imagem inadequada do auditório, resultante da ignorância ou de um concurso imprevisto de circunstâncias, pode ter as mais desagradáveis consequências. (*Ibid.*, p. 22)

É exatamente sobre essa adaptação do discurso que se desenvolve o referido *logos*, que é o argumento apresentado adaptado ao auditório. Sobre o ato de argumentar, então, pode-se afirmar que esse pressupõe um orador (*ethos*), um discurso (*logos*) e um auditório (*pathos*), salientando-se, todavia, que as premissas da argumentação não são evidentes, mas resultam de um acordo entre quem argumenta com o seu auditório. Então, destacam Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002, p. 23) que

As premissas da argumentação consistem em proposições admitidas pelos ouvintes. Quando estes não estão ligados por regras precisas que os obrigam a reconhecer certas proposições, todo o edifício de quem argumenta funda-se apenas num fato de ordem psicológica, a adesão dos ouvintes. Aliás, esta é, o mais das vezes, apenas presumida pelo orador.

Formadas as bases para a construção do triângulo retórico de Aristóteles ([V a.C.] 1998), este trabalho vai relacioná-lo com a educação, ao passo em que se destaca a importância do diálogo crítico e criticizador dentro do processo educacional de Paulo Freire ([1967] 2022). Então, dentro da sociedade atual, é indispensável uma educação capaz de colaborar com a formação do pensamento crítico, organizando, de maneira reflexiva o pensamento.

Ao retratar a importância do diálogo, Freire ([1967] 2022, p. 141) afirma que

É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E (sic) quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação.

Assim, é através do diálogo que o sujeito pode-se compreender como ativo em sua e com sua realidade, atuando na formação e compreensão da cultura (Freire, ([1967] 2022). Apenas quando imbuído de conhecimento e educação, é que o cidadão (*ethos*) terá a capacidade de reconhecer o outro (*páthos*) para dialogar (*logos*).

Urge, então, entender se a geração *tiktoker* (*ethos*), movida pelas MS, como a própria adjetivação “sociais” indica, tem formação cidadã o suficiente para reconhecer o outro (*páthos*) e formular sua argumentação (*logos*) baseada nesse outro.

O SOFT BLOCK DA GERAÇÃO ATUAL NOS ESTUDOS VOLTADOS À POLÍTICA

Para estudar a possibilidade de formulação dos discursos para a atual geração das MS, faz-se necessário aprofundar nos estudos sociológicos que tratem do tema.

Inicialmente, para se estudar as estruturas da nova forma de convivência, precisa-se entender a mudança dos conceitos de comunidade para as chamadas redes midiaticizadas. Nota-se que se passou de uma sociedade de produtores para uma de consumidores, individualizantes e desregulados, como destacam Bauman e Donskis (2019), os quais afirmam que,

Em gritante oposição às comunidades, é tão fácil entrar como sair delas; em vez de negociar os princípios da

convivência, como as comunidades são forçadas a fazer em função de sua densidade e da busca de duração, as redes tendem a contornar a necessidade de discutir e impor termos mediante a alternativa da divisão e separação, seguida pela quebra da comunicação. (*Ibid.*, p. 31)

Bauman e Donskis (2019), ao analisar a modernidade líquida e a conseqüente formação do “mal líquido”, afirmam que este vai estar à espreita nos incontáveis “buracos negros” de um espaço social e profundamente desregulamentado. Mais ainda, Michea, (2007 *apud* Bauman e Donskis, 2019, p. 50) assevera que (...) essa estranha civilização que, pela primeira vez na história, pretendeu sustentar seus avanços na desconfiança metódica, no medo da morte e na convicção de que amar e doar são atos impossíveis.

O conseqüente produto da modernidade líquida de Bauman (2021) é uma geração embasada numa busca incansável de relações transparentes, as quais eliminam de si toda e qualquer negatividade, se tornando rasas e planas, se encaixando no curso raso do capital, da comunicação e da informação (Han, 2017).

Em retrato desses jovens do *TikTok*, tem-se que

A pressão pelo movimento de aceleração caminha lado a lado com a desconstrução da negatividade. A comunicação alcança sua velocidade máxima ali onde o igual responde ao igual, onde ocorre uma reação em cadeia do igual. A negatividade da alteridade e do que é alheio ou a resistência do outro atrapalha e retarda a comunicação rasa do igual. A transparência estabiliza e acelera o sistema, eliminando o outro ou o estranho (Han, 2017, p. 11).

O que se presencia é que o próprio algoritmo das MS apresenta, para o usuário, apenas o que se baseia nas suas curtidas anteriores, formando uma bolha de pessoas que compartilham dos mesmos pensamentos, excluindo, assim, o outro.

Nesse cenário,

A coerção por transparência estabiliza o sistema existente de maneira bastante afetiva. Em si a transparência é positiva. Dentro dela não se encontra qualquer negatividade que pudesse colocar em questão o sistema político-econômico vigente; ela está cega em relação ao lado exterior do sistema; simplesmente confirma e otimiza o que já existe. Por isso, a sociedade da transparência caminha de mãos dadas com a pós-política. Totalmente transparente só pode ser o espaço despolitizado. (Han, 2017, p. 23)

Desse modo, a falta de política e sociabilidade dentro da tida sociedade da transparência, bloqueia a alteridade e a empatia dos jovens, o que dá lugar a discursos de ódio e o apagamento daquilo que é diferente.

Han (2017) ainda trata do extremo narcisismo em que se mergulha a nossa sociedade. Sennett (*apud Ibid.*, p. 84), seguindo essa linha de raciocínio, percebe que

(...) as perturbações narcisistas estão crescendo muito em nossos dias “poque a sociedade atual organiza psicologicamente seus processos de expressão internos, minando o sentido para interações sociais com sentido fora dos limites do si-mesmo (sic) individual”.

Assim, o pensador coreano (2017, p. 84) adverte que, hodiernamente,

Nas experiências (sic) encontramos o outro; mas na vivência, ao contrário, sempre encontramos a nós mesmos. O sujeito narcísico não pode colocar um limite a si mesmo; os limites de si mesmo desaparecem. Por isso ele não consegue fazer surgir uma imagem estável do si-mesmo (sic); funde-se de tal forma em se que não se torna possível jogar consigo mesmo. O narcisista, tornado depressivo, engole a si mesmo em sua intimidade ilimitada. Não há qualquer vazio ou distância que consiga distanciar o narcisista de si mesmo.

Para além, ao analisar essa formação de sociedade focada apenas em suas próprias convicções e realidade, Bauman e Donskis (2019) vão

trazer esta falta de empatia e visão do próximo como uma privatização das utopias, pelas quais nenhuma sociedade é boa ou justa, pois se cria a crença de que apenas histórias de vida individuais podem ser histórias de sucesso.

Assim, relacionando a geração da transparência, das relações líquidas, do individualismo exacerbado, ou seja, a das MS, com a educação, pode-se trazer o seu caráter emancipatório, fundado na noção de sociedade e política, para os estudantes que não se interessam em nada para além de um *story* do *Instagram* ou de 15 segundos do *TikTok*.

ENSINO DAS BASES DA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA PARA ALÉM DE UM POST

Explicitados os problemas que cercam a atual geração das MS, é necessário que se compreendam as bases da EE e cidadã, buscando uma possível relação entre esta e a geração *tiktoker*. Ressalta-se que existe, dentro da escola, um processo de construção e desconstrução de conceitos e, conseqüentemente, a construção e desconstrução do educando, sendo a educação cidadã importante nessa formação.

É necessária uma compreensão, o mais ampla e profunda possível, da situação do mundo atual; da lógica que preside fundamentalmente a sociabilidade regida pelo capital; das características essenciais da crise por que passa esta forma de sociabilidade; das conseqüências que daí advêm para o processo de autoconstrução humana; da maneira como esta crise se manifesta nos diversos campos da atividade humana (...); e também da forma como esta crise se apresenta na realidade nacional e local. Isto supõe, por parte de quem faz a educação, uma freqüência constante e intensa ao saber produzido pelas ciências sociais. (Tonet, 2005, p. 232)

Dessa maneira, presencia-se hoje uma crise posta em várias instâncias da vida humana e com a educação não seria diferente. Assim, urge que se compreenda a função primária desta forma de sociabilidade,

uma sociabilidade mais cidadã, seguindo os ditames constitucionais de direitos e deveres fundamentais, ao ponto que

(...) muitas das condições para a realização da atividade educativa são externas ao campo da própria educação e só podem ser conquistadas com uma luta mais ampla, no entanto (sic) a concretização desta articulação é, hoje, uma tarefa extremamente difícil e complexa. Por isso mesmo (sic) deve-se evitar que, como contraponto às dificuldades objetivas, se dê uma ênfase excessiva ao momento da subjetividade, caindo-se naquelas formulações baseadas em um dever abstrato (Tonet, 2005, p. 236).

Entende-se, então, que o processo educacional estabelecido poderia se opor àquela crise, seria a de uma educação que pressuporia uma visão crítica e cidadã frente as questões inerentes à pós-modernidade. Então, como destaca Freire (2022, p. 118),

Das mais enfáticas preocupações de uma educação para o desenvolvimento e para a democracia (...) haveria de ser a que oferecesse ao educando instrumentos com que resistisse aos poderes do “desenraizamento” de que a civilização industrial a que nos filiamos está amplamente armada.

Dessa forma, o que se observa é que o processo educativo deveria possibilitar o enfrentamento das problemáticas apresentadas atualmente, inclusive apresentadas pelas MS, com todas as suas construções de aderência à transparência total e às bolhas construídas pelos já mencionados algoritmos digitais.

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, em vez de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. (Freire, 2022, p. 118)

Assim, nas bases para uma EE, deve haver uma preocupação com o social, a busca do desenraizamento dos conceitos e pelo entendimento das relações sociais e do capital. Mais uma vez, destaca-se Freire (2022) quando questiona qual a ética que só vale quando a ser aplicada em favor de si próprio, afinal, que estranha maneira de se fazer história e de se ensinar a democracia quando se “espanca” os diferentes para, em nome da democracia, continuar gozando da liberdade de “espancar”.

Então, a sociedade da transparência – na qual existe o apagamento, o *NHA* (não há alternativa) (Bauman e Donskis, 2019); a busca pela transparência, em que não se encontra qualquer negatividade que pudesse colocar em questão o sistema político-econômico vigente – é cega em relação ao lado exterior do sistema, que simplesmente confirma e otimiza o que já existe (Han, 2017).

Ao se refletir sobre isso, ressalta-se o afirmado por Eco (2015), quando assevera que “(...) a internet deu voz a uma legião de imbecis” (Wolf, 2021). Então, Eco reflete sobre um tema contemporâneo, qual seja a manipulação midiática, que funciona como um instrumento para enganar os leitores para alcançar os objetivos a que se almeja, provocando pânico generalizado e conduzindo a população às conclusões convenientes à mídia e seus interesses (Cabral, 2020).

Eco (2015) ainda descreve a “máquina da lama”, que versa sobre o método utilizado pela mídia para deslegitimar determinada figura por motivos de disputa, difamando a imagem pública deste sujeito social, como ocorre frequentemente na política.

Ao refletir acerca do processo educativo, muito se relaciona com o preconizado no *Número zero* (Eco, 2015) com a sociedade atual, na qual se tem uma geração com opiniões embasadas em “manchetes” do *TikTok*, bem como a falta de preocupação com a qualidade da formação política e cidadã desta vai influenciar diretamente no papel que irá desenvolver como sujeito ativo de direitos dentro da sua comunidade.

Sobre isso, ressalta Tonet (2005, p. 209) que

O pleno desabrochar destas possibilidades, entretanto, é bloqueado e pervertido pelas relações sociais fundadas na propriedade privada. Vale dizer, a divisão social do trabalho é intensificada; o acesso à educação é cada vez mais dificultado; os próprios conteúdos são cada vez mais fragmentados e alienados; o processo educativo é sempre mais submetido às regras do mercado. Disso tudo (sic) resulta uma formação dos indivíduos cada vez mais unilateral, deformada e empobrecida.

O que se nota é que esse fato ocorre simultaneamente ao em que se torna sempre mais distante entre si a percepção da realidade e do discurso (Tonet, 2005). Enquanto aquela vai ao encontro

(...) da fragmentação, da oposição entre os indivíduos, da guerra de todos contra todos, da exclusão social, do aumento das desigualdades sociais, este intensifica o apelo por uma educação humanista, solidária, integral, cidadã, democrática e participativa. Ora, este discurso não só não é uma forma correta de fazer frente aos aspectos desumanizadores do capitalismo atual, como é muito mais um sintoma do agudo extravio de consciência. Em nosso entendimento, ele está a indicar que a consciência não compreende mais a lógica do processo social e por isso não sabe onde se encontra a sua matriz. Revela também que admite que o sujeito não tem condições de atacar as bases materiais, que são o fundamento da sociabilidade, limitando-se a apontar o dedo acusador aos seus efeitos. O resultado é que quanto menos compreendida e atacada a realidade prática desumanizadora, tanto mais forte o discurso dito humanista, crítico etc. Ou seja, a intensificação do discurso humanista é, na verdade, a contrapartida da incapacidade de compreender e de mudar praticamente a realidade. (*Ibid.*, p. 2010)

O chamado por Tonet (2005) de “agudo extravio da consciência” faz-se presente dentro da atual geração por esta não se preocupar em

estudar e ter como formação uma educação crítica social necessária para formação política emancipadora.

Cria-se, portanto, uma indústria de perpetuação de notícias falsas, que são assimiladas pelo internauta, sem conhecimento e sem capacidade de reflexão crítica, como verdades absolutas. Resgata-se o explanado por Eco (2015), a Internet deu voz a qualquer pessoa, e a geração da transparência, que não é adepta a uma educação com bases cidadãs, vai escutar e incorporar a suas opiniões tudo aquilo que escuta e entra em consonância com suas ideias anteriores, por não ter construído em si o filtro necessário para julgar as informações recebidas.

Diante de tudo que foi ponderado, já se pode responder a pergunta norteadora deste estudo. O que conduz a busca da verdadeira racionalidade descrita por Morin (2011, p. 23), o qual aponta que essa é

Aberta por natureza, dialoga com o real que lhe resiste. Opera o ir e vir incessante entre a instância lógica e a instância empírica; é o fruto do debate argumentado das ideias, e não a propriedade de um sistema de ideias. O racionalismo que ignora os seres, a subjetividade, a afetividade e a vida, é irracional. A racionalidade deve reconhecer a parte de afeto, de amor e de arrependimento. A verdadeira racionalidade conhece os limites da lógica, do determinismo e do mecanismo; sabe que a mente humana não poderia ser onisciente, que a realidade comporta mistério. Negocia com a irracionalidade, o obscuro, o irracionalizável. É não só crítica, mas autocrítica. Reconhece-se a verdadeira racionalidade pela capacidade de identificar suas insuficiências.

Assim, o princípio de incerteza racional na educação do futuro, para Morin (2011), é a capacidade da racionalidade da educação se autocriticar. Ao buscar o desenvolvimento do conhecimento científico em esferas que se afastam cada vez mais, deve a educação embasar-se em lastros os quais entende que

O desenvolvimento do conhecimento científico é poderoso meio de detecção dos erros e de luta contra as ilusões. Mesmo assim, os paradigmas que controlam a ciência podem desenvolver ilusões, e nenhuma teoria científica está imune ao erro para sempre. Além disso, o conhecimento científico não pode tratar sozinho dos problemas epistemológicos, filosóficos e éticos. A educação deve dedicar-se, por conseguinte, à identificação da origem de erros, ilusões e cegueiras. (*Ibid.*, p. 20)

Então, dentro da busca da educação do futuro, adaptada aos vídeos virais e com o objetivo de identificar e sanar as “cegueiras” sociais da geração da transparência, deve-se desenvolver mais pesquisas pedagógicas, evitando a perpetuação de uma sociedade de analfabetos políticos com argumentos baseados em discursos descolados da realidade e, em sua maioria, de ódio ao indivíduo que pensa diferente de si próprio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, fica explícito que o tema estudado demanda, cada vez mais, pesquisas em que trate da problemática vivida. Assim, este trabalho funciona apenas como um levantamento inicial reflexivo diante da necessidade de pesquisas e desenvolvimento científico que o aprofunde.

Foi empreendida uma conceituação dos elementos do triângulo retórico e a sua semelhança com as bases da educação emancipatória, na qual o estudante deve “enxergar” o outro e a realidade em sua volta, em busca do seu desenvolvimento social e da sociedade em que está inserido.

É a partir deste “enxergar” o outro e o diferente que se desenvolvem os entraves com a geração das mídias sociais, na qual esse outro, o diferente, é ignorado ou tem negada a sua existência. Desse modo, as críticas elencadas pelos sociólogos e filósofos, abordados neste capítulo, se tornam essenciais para que se busque a solução do problema que é tornar essa geração das MS mais tolerante a esse díspar a si.

Criou-se, na discussão levantada neste trabalho, o contraponto necessário, enfatizando a necessidade de uma pluralidade de pensamentos, bem como um posicionamento reflexivo nas escolas que deveriam buscar essa postura mais cidadã/crítica frente ao que se entende por educação, de maneira assim, que se possa analisar o cenário social atual.

Por fim, destaca-se que cabe ainda pesquisas que versem sobre políticas públicas (PP) que visem alterar o cenário analisado neste estudo. Assim, ao se considerar que é através das PP que o direito social vai ser concretizado, ressalta-se o papel daquelas e, mais ainda, a necessidade do reconhecimento de adaptação das escolas para englobar o demandado pela geração por ora traçada neste capítulo.

Dessa maneira, entender-se que é apenas por intermédio da promoção da educação com abordagem voltada para a cidadania e adaptada às novas realidades geracionais que se poderá respeitar a diversidade de posicionamentos. Essa linha educacional poderá ser a garantida de acordo com os ditames constitucionais, porém se salienta que será apenas através de estudos aprofundados que se poderá pensar em possibilidades em que a educação não sucumba as MS, mas as use ao seu favor.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, M. de. **O discurso circulante nas organizações**: teoria e metodologia de análise. Mauritius: Novas Edições Acadêmicas, 2020.
- ARISTÓTELES. **Retórica**. Tradução de M. Alexandre Júnior *et al.* Lisboa: Imprensa Nacional; Casa da Moeda, 1998.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Tradução de P. Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.
- BAUMAN, Z.; DONSKIS, L. **Mal líquido**. Tradução de C. A. Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2019.
- CABRAL, D. G. **A forja narrativa em Uberto Eco**: uma aventura em busca da experiência da verdade. 2020. 184 f. Tese (Doutorado em Estudos Literários) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2020. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/202323/cabral_dg_dr_arafcl_int.pdf?sequence=8&isAllowed=y. Acesso em: 11 nov. 2022.

- COLNAGO, C. K. Mídias e redes sociais digitais: conceitos e práticas. *In*: BUENO, W. C. (Org.). **Estratégias de comunicação nas mídias sociais**. Barueri, SP: Manole, 2015. p. 3-22.
- ECO, H. **Número zero**. Tradução de I. Benedetti. São Paulo: Record, 2015.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1967] 2022.
- FREIRE, P. **Política e educação**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.
- HAN, B. C. **Sociedade da Transparência**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- LIMA, M. A. de. **A retórica em Aristóteles**: da orientação das paixões ao aprimoramento da eupraxia. Natal: IFRN, 2011.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de C. E. F. da Silva e J. Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2011.
- PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado de argumentação**: a nova retórica. Tradução de M. E. G. G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- TERRA, C. F. **Usuário-mídia**: a relação da comunicação organizacional e do conteúdo gerado pelo usuário. 2010. 217 f. Tese (Doutorado em Comunicação) - Escola de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo, 2010.
- TONET, I. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Rio de Janeiro: Unijuí, 2011.
- WOLF, E. Umberto Eco e a legião dos imbecis na internet. **Fronteiras** [online], jul. 2021. Disponível em: <https://www.frenteiras.com/leia/exibir/umberto-eco-e-a-legiao-dos-imbecis-na-internet>. Acesso em: 11 nov. 2022.

Nota: publicado de forma mais extensa em: **IOSR Journal Of Humanities And Social Science**, v. 28, n. 7, p. 26-32, July. 2023. DOI: 10.9790/0837-2807062632

LUGARES DE MEMÓRIAS ESCOLARES: ALÉM DE CONTEMPLAÇÃO, ESPAÇOS DE ENSINO E PESQUISA

Danielle Brum Ginar Telles³
Geana Taisa Machado Krause⁴

INTRODUÇÃO

Guardar uma coisa não é escondê-la ou trancá-la. Em cofre não se guarda coisa alguma. Em cofre perde-se a coisa à vista. Guardar uma coisa é olhá-la, fitá-la, mirá-la por admirá-la, isto é, iluminá-la ou ser por ela iluminado. Guardar uma coisa é vigiá-la, isto é, fazer vigília por ela, isto é, velar por ela, isto é, estar acordado por ela, isto é, estar por ela ou ser por ela [...] (Antonio Cícero)⁵

Ao nos depararmos com o poema de Antonio Cícero, é possível enxergar o papel dos lugares de memória nos versos precisos e encantadoramente escritos. Acreditamos, poeta e autoras, que um espaço destinado ao guardar, não guarda para esconder, tampouco para aprisionar ou esquecer. Seu dever é guardar para proteger, para cuidar, para preservar e para difundir. Tal como entende Nora (1993), responsável por cunhar o conceito de lugares de memória, estes espaços passam a se constituir e ganham força, principalmente a partir da década de 1980. Momento pós II Grande Guerra, quando uma movimentação pró-guarda vai se fortalecendo. Período este que se mostra como um tempo acelerado, com um presente que não chega nem a terminar e já é passado, com uma urgência por guardar memórias e patrimonializar acervos, momento este conhecido como Tempo Presente de François Hartog (2006). Nas palavras do próprio Nora:

³ Mestranda em Educação (UFRGS). CV: <http://lattes.cnpq.br/5744723098224579>

⁴ Mestranda em Educação (UFRGS). CV: <http://lattes.cnpq.br/3252570124510058>

⁵ Poema Guardar de Antonio Cícero <https://www.tudoepoema.com.br/antonio-cicero-guardar/>

A curiosidade pelos lugares onde a memória se cristaliza e se refugia está ligada a este momento particular da nossa história. [...] O sentimento de continuidade torna-se residual aos locais. Há locais de memória porque não há mais meios de memória (NORA, 1993, p. 7).

Entendemos ainda, conforme Nora que “os lugares de memória antes de tudo são restos” (1993, p. 12). Ou seja, há uma dimensão residual, nestes gestos de guarda, e o que temos, são migalhas de um tempo vivido, fragmentos escolhidos por alguém ou instituição para que pudéssemos – sociedade - (re)memorar acontecimentos classificados como importantes.

Neste capítulo buscamos levantar discussão acerca da relevância em se pensar em novos locais para o ensino, bem como, da importância da preservação e do patrimônio educativo brasileiro, de maneira técnica e em locais corretos, oportunizando assim a ocorrência de novas pesquisas. Para tanto, utilizamos como norteador desta reflexão a dissertação de Mestrado, de uma das autoras, intitulada: *NOS OLHEM, ENCANTEM-SE*: um estudo sobre os gestos e querereres de memória em quatro escolas (Porto Alegre e São Leopoldo/RS 1994–2023). Ao longo desta pesquisa quatro instituições escolares de ensino privado, três delas de Porto Alegre/RS e uma de São Leopoldo/RS, foram observadas em conjunto com os seus lugares de memórias escolares, seus acervos, rotinas pedagógicas e responsáveis que os administram. Além da observação crítica foram realizadas entrevistas com todas as quatro responsáveis à procura de indícios, respostas, novas informações.

Compreendemos que antes de começarmos a discorrer sobre o assunto em que nos propusemos neste texto é preciso que entendam, rapidamente a pesquisa que dá origem a toda essa escrita. Para tanto, concordamos que alguns aspectos sobre o percurso histórico destas escolas precisam ser elencados, para que você leitor, possa situar seus pensamentos, entender onde e quando esse estudo se passa. Além de, quem sabe, até se enxergar dentro destes lugares ou então concordar com nosso ponto de vista, quando as análises propriamente iniciarem.

Os colégios escolhidos são centenários ou suas mantenedoras/redes já são; todos já apresentavam lugares de memória constituídos, com seus acervos organizados e expostos; três destas escolas foram fundadas por ordens religiosas e uma por associação beneficente, por curiosidade todas com seus fundadores estrangeiros. São escolas ainda atuantes no cenário estudantil sul-rio-grandense e com feitos importantes para a História da Educação do Estado e quiçá do país.

LUGARES DE MEMÓRIAS ESCOLARES: MAIS UM MEIO DE ENSINO E PESQUISA

Ao construir um lugar de guarda um dos objetivos deste espaço é disponibilizar através de exposições seu acervo de modo que os visitantes possam conhecê-los e contemplá-los. Desta forma entendemos que todos os espaços, Memorial do Colégio Farroupilha, Memorial do Colégio Bom Conselho, Museu Bispo Isac Aço – do Colégio Americano e o Museu Escolar Arnildo Hoppen – do Colégio Sinodal, proporcionam esta dimensão para sua comunidade. A contemplação proporciona a construção, apenas com a observação do acervo, do se sentir pertencente aquele lugar, reconhecer naquelas memórias espaços dentro da escola habitados por outros em décadas passadas que agora são preenchidos com a sua presença e de seus colegas.

Por exemplo, na época da organização do Memorial do Colégio Bom Conselho, em 2013, ele já foi pensado e estruturado seguindo normas técnicas de uma museóloga contratada para o projeto. A ideia sempre foi de que o acervo ficasse em uma exposição permanente para que a comunidade escolar pudesse admirar os feitos, através da linha do tempo colocada naquelas paredes, as memórias da escola e de sua mantenedora.

Essa ação de olhar sem tocar nos faz pensar na ideia de sacralização nos remetendo aos objetos-museais, que ganham essa importância, um valor simbólico e viram objetos de desejo e de respeito, inalcançáveis (CASTRO, 2007). A ideia de sacro oportuniza transformar um objeto comum em um objeto único, impossível de se ter outros exemplares.

Por exemplo, as boinas coloridas das alunas, um objeto pertencente a cultura escolar de uma determinada temporalidade e comum em outras escolas também, que viram apenas boinas antigas e coloridas quando deslocadas deste acervo. Entretanto, ao tornar esse objeto em um objeto-museal conferimos um ar de importância sobre ele para a sociedade. São as memórias da escola contadas através de fotografias, objetos, documentos, móveis, etc, que darão a comunidade um sentimento de pertencimento, é enxergar uma ex-aluna portadora de Alzheimer não reconhecer no mesmo instante o rosto de seu filho que a leva até o Memorial, mas reconhecer dentre as fotos colegas, professoras. É vê-la sorrir e perceber que naquele instante ela se sentiu pertencente e conseguiu lembrar momentos queridos.

Reconhecida já essa primeira dimensão e o tamanho de sua relevância, nos questionamos: Qual então será o motivo para que preservar o patrimônio educativo ainda não seja uma atividade rotineira dentro das atribuições de uma instituição escolar? De acordo com Bonato (2005), percebe-se que a receptividade à guarda varia conforme a direção da escola naquele momento. Além de nos indicar que ao sensibilizar os profissionais de ensino quanto à importância da preservação e uso dos objetos produzidos na escola, estaremos construindo um acervo ainda mais enriquecedor para nossa cultura.

A partir de gestos e quereres de mais profissionais, poderíamos ter mais força para não ficarmos tão à mercê das decisões das equipes diretivas, por exemplo sobre o que guarda e como guardar. Enfatizamos também a necessidade de políticas arquivísticas mais incisivas, que atendam e atendam às necessidades de preservação dos arquivos escolares. Conforme Almeida (2021), “arquivar é um modo de testemunhar, de deixar registradas nossas memórias, nossas relações com os outros, enfim, nosso lugar no mundo”. Autora destaca que ao educarmos para que pensem no guardar, seja uma escolha eficaz na capacitação de mais docentes. Pensamos que é mais fácil modificar sujeitos do que suas instituições, portanto, concordamos com a autora, e enfatizamos que

conscientizar e ofertar formação técnica para os docentes se mostra uma alternativa com grandes chances de sucesso.

Findada a reflexão acerca do contemplar, discorreremos sobre o que entendemos ser o diferencial tanto deste texto quanto das atividades dos lugares de memórias destas escolas. Reforçamos a ideia de que através delas possamos entender em que ponto do percurso cada local está nesta intenção de guardar memória, bem como da importância de praticar o ensino em locais diferentes do que as salas de aula.

Sobre a dimensão de ensino, entendemos que esteja relacionada, principalmente, com as relações de uso dos lugares de memória escolar por sua comunidade interna (em foco, alunos e professores). Para tanto, compreendemos que deva existir a construção de atividades, ações que tragam os alunos para dentro destes Memoriais e Museus escolares, planejamento que os instiguem a pesquisar, conhecer, mas principalmente que prendam suas atenções. Sair da sala de aula para dar aula nestes locais exige planejamento ainda maior que o planejamento habitual, visto que, além do espaço estar preparado para receber os alunos é preciso que o responsável organize objetos do acervo disponibilizando-os para a execução da aula, pensando no conteúdo programado pelo professor da disciplina.

Acreditamos que sair da sala e visitar o lugar de memória de sua escola ofereça ao aluno conhecimentos como: a história de sua escola; acontecimentos importantes de sua cidade; evolução e modificação dos objetos de uso cotidiano dos alunos; etc. Esta prática também possibilita que estas atividades ocorram em outros ambientes da escola a partir de aulas em parceria com o Memorial ou Museu escolar e responsável da disciplina.

Como exemplo, aprender geometria a partir de fotografias, pertencentes ao acervo, das calçadas porto-alegrenses inspiradas nas calçadas portuguesas e na sequência da observação levar os alunos para desenharem com giz nas calçadas da escola seguindo os princípios da aula de matemática recém findada. Nesta ideia de atividades programadas, o espaço precisaria estar inserido dentro do currículo de conteúdo do

aluno, anualmente, para construir um projeto pedagógico utilizando o acervo como base para aulas expositivas, lúdicas.

Ao observar o Memorial do Colégio Farroupilha, é possível identificar que está presente nas práticas pedagógicas em todos os níveis de ensino. Existem aulas programadas com o objetivo de aproximar estudantes e professores das memórias da instituição e também para melhor conhecerem a história da cidade, de seus antepassados, da educação. Destaco um exemplo de uma atividade realizada pelo Memorial com os alunos do ensino fundamental, para falar sobre a história da escola. Alice Jacques – coordenadora do Memorial, dá uma aula sobre o assunto junto com a professora da turma utilizando objetos que fazem parte do acervo, como por exemplo, as fotografias da primeira sede, a maquete em miniatura do Velho Casarão,⁶ jogos de memória a partir de imagens dos uniformes para criar uma linha do tempo de como eram os uniformes e como são agora, possibilita desta maneira através da materialidade as informações em forma de objetos o assunto estudado.

Sobre as atividades de ensino no Memorial do Colégio Bom Conselho, foi possível identificar que as aulas e uso do espaço acontecem por parte dos professores conforme seus cronogramas e conteúdo, são práticas individuais, sem a presença da responsável pelo lugar de guarda. De acordo com a responsável pelo Memorial, Irmã Carla Ferreira (2023), o que se tem é uma solicitação via sistema para agendamento do Memorial de maneira que só uma turma utilize o local por vez. Sobre as atividades realizadas no espaço não se tem registro formal do que é ensinado para os alunos das dependências do Memorial. Em verdade, as informações disponibilizadas sobre este ponto não foram específicas o suficiente para que eu pudesse entender esta dimensão na escola.

Partimos para o Museu Arlindo Hoppen, do Colégio Sinodal, referente ao ensino, conclui-se que os professores sempre tiveram livre acesso ao espaço, produziam suas aulas e levavam suas turmas para

⁶ O Colégio Farroupilha já teve outro endereço, Rua Alberto Bins no Centro Histórico de Porto Alegre, onde hoje fica o hotel Plaza São Rafael, e o antigo prédio era conhecido como Velho Casarão.

dentro do Museu, agendavam com a coordenadora – Leni Schneider - e ela fazia as visitas guiadas dentro da temática da proposta de aula. Inclusive projetos de diferentes áreas foram produzidos pelo Museu com alunos de idades diversas. Destacamos como exemplo o projeto de Botânica realizado em parceria com a disciplina de Biologia onde os alunos catalogam todas as flores e árvores existentes na escola. Como resultado deste projeto, foi produzido um relatório, um texto e uma exposição com fotografias e dados das flores e plantas encontradas, os materiais oriundos deste projeto fazem parte do acervo do Museu.

Quanto à dimensão pesquisa, acreditamos que nada melhor do que um levantamento do que foi produzido sobre estes espaços ou baseado nos acervos deles para nortear esta parte da análise. Ressaltamos que existem muitas produções acadêmicas como Trabalhos de Conclusão de graduação, apresentações em eventos, Dissertações e Teses, além de citação sobre estes Museus e Memoriais aqui estudados. Utilizamos na construção do Quadro 1, como descritores, os nomes dos colégios e seus espaços, bem como das revistas/jornais estudantis dos colégios. Escolhemos o Google acadêmico para tentar localizar publicações em diferentes repositórios não só vinculados à História da Educação, e para não alongar muito optamos por trazer apenas os títulos dos artigos publicados em revistas.

Quadro 1: Títulos de artigos sobre ou a partir dos acervos dos lugares de memória

PERIÓDICO	TÍTULO	ANO	AUTORES	ESCOLA
REVISTA ELETRÔNICA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MUSEOLOGIA E PATRIMÔNIO	Patrimônio educativo e patrimônio histórico-científico no Brasil: alguns apontamentos	2015	Maria Cristina de Senzi Zancul	SINODAL
RIDPHE_R REVISTA IBEROAMERICANA DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO-EDUCATIVO	“Quem vive de presente é o museu”: a dinâmica do Memorial do Colégio Farroupilha de Porto Alegre/RS.	2016	Alice Rigoni Jacques Gabriela Mathias de Castro	FARROUPILHA
REVISTA EDUCAÇÃO POR ESCRITO	Vestidas de azul e branco: o feminino uniforme no Colégio Farroupilha de Porto Alegre (1950)	2012	Alice Rigoni Jacques, Raphael Castanheira Scholl	FARROUPILHA
REVISTA HISTÓRIA UNICAP	Traçando o perfil social de técnicos contabilistas uma análise prosopográfica a partir de fontes encontradas no Memorial do Colégio Farroupilha de Porto Alegre/RS	2016	Eduardo Cristiano Hass da Silva Milene Moraes de Figueiredo	FARROUPILHA

PERIÓDICO	TÍTULO	ANO	AUTORES	ESCOLA
REVISTA LINHAS	Liturgia da memória escolar - Memorial do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha (2002)	2014	Maria Helena Câmara Bastos Alice Rigoni Jacques	FARROUPILHA
REVISTA ACADÊMICA LICENCIA& ACTURAS	PARA ALÉM DE REPOSITÓRIOS DA CULTURA ESCOLAR: cartografados lugares de memória da educação de Porto Alegre/RS	2018	Lucas Costa Grimaldi	FARROUPILHA AMERICANO
REVISTA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	Museu Escolar Arnildo Hoppen do Colégio Sinodal de São Leopoldo/RS (1996-2015)	2015	Luciane Sgarbi Santos Grazziotin	SINODAL
REVISTA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	O Crisol: periódico das alunas do Colégio Americano (Porto Alegre/RS, 1945-1964)	2013	Dóris Bittencourt Almeida	AMERICANO
REVISTA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	Entre lípis, cadernos e memórias: o memorial do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha	2015	Alice Rigoni Jacques	FARROUPILHA
REVISTA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	Do Schüler-Zeitung ao O Ateneu: marcas da cultura escolar nas páginas dos periódicos (São Leopoldo/RS, 1964-1973)	2013	Luciane Sgarbi Santos Grazziotin Joana Frank	SINODAL
REVISTA DO CENTRO DE MEMÓRIA DO OESTE DE SANTA CATARINA - CADERNOS DO CEOM	Ensino e Memória: os museus em espaço escolar	2016	Nara Beatriz Witt Zita Rosane Possamai	AMERICANO FARROUPILHA BOM CONSELHO
REVISTA CONJECTURAS: FILOSOFIA E EDUCAÇÃO	Um periódico juvenil: civilidades nas páginas de O Clarim	2012	Dóris Bittencourt Almeida	FARROUPILHA

Fonte: Autora, a partir dos dados encontrados em repositórios de publicações, 2023.

Através deste quadro conseguimos identificar a potência que esta dimensão e estes espaços possuem, uma vez que, foi possível encontrar publicações sobre diversas temáticas. Na sequência, traremos mais informações sobre cada espaço e sobre as ações pensadas para promover pesquisa dentro de suas paredes.

O Memorial do Colégio Farroupilha oferece oficinas e visitas aos pesquisadores de diversas instituições de ensino superior, principalmente, estado do Rio Grande do Sul, com o intuito de que novas pesquisas possam emergir de seu acervo. Observa-se facilmente no quadro que muitas publicações foram produzidas sobre a Instituição, sobre o Memorial do Farroupilha, mas também a partir de seus acervos pesquisas com temáticas distintas à Educação foram produzidas, como por exemplo, o artigo que traça o perfil do técnico de contabilidade. Entendemos que estes resultados são capazes de fomentar ainda mais interesse da comunidade universitária, retornando para a instituição em forma de publicidade para que novas famílias tenham interesse em pôr seus filhos nesta escola.

Destaco que Alice, enquanto responsável pelo Memorial produziu inúmeros artigos, uma Dissertação e sua Tese. Entre os temas estão a história e memória da escola, bem como do Memorial, cadernos escolares, agendas escolares por exemplo. Há uma combinação de envio para o Memorial de todas as pesquisas realizadas que envolvam o seu acervo e sua história, mantendo, desta forma, um controle sobre os números de produções.

Ao analisar a pesquisa no Memorial do Colégio Bom Conselho, encontramos poucas publicações que tenham o espaço de memória como objeto central. Em contrapartida, localizamos mais trabalhos referentes ao colégio, ao internato e ao modo de vida das Irmãs Franciscanas. Notou-se na fala da Irmã Carla Ferreira (2023), que a ideia do espaço sempre fora para, primeiramente, apreciação. Até então não existe um projeto estruturado para abrir o espaço para pesquisas e visitas externas, contudo a instituição mesmo não oferecendo atividades para a produção de pesquisa, é uma escola favorável que pesquisadores os procurem para que o colégio ou o Memorial participe destes estudos.

O Museu Bispo Isac Aço, do Colégio Americano, não apresenta registro de atividades relacionadas com visitas, oficinas ou pesquisas, atualmente. O espaço está fechado, as atividades e as publicações contidas no quadro foram produzidas antes do anúncio da falência da Rede Metodista. Este Museu possuía vida, difundia conhecimento, recebia visitantes e alunos, era um lugar propício a pesquisa.

Quanto à pesquisa no Museu Arnildo Hoppen, foi possível levantar que foram realizados trabalhos acadêmicos sobre práticas antigas de educação, acervo do Museu, história da escola e da Rede Sinodal. A coordenadora do Museu é quem realiza as visitas guiadas, disponibiliza consulta ao acervo, basta que se marque hora. Observamos que o perfil dos pesquisadores que buscam pelo Museu é, principalmente de estudantes da Universidade do Vale do Rio do Sinos - Unisinos, pois existe uma relação entre a Universidade e a Rede Sinodal o que facilita a entrada dos alunos universitários e pesquisadores na escola para que façam suas pesquisas, essa relação se dá muito por proximidade geográfica.

Para concluir esta escrita, sinalizamos as informações elencadas como pertinentes, entendemos que todos os espaços, de alguma forma, deveriam trabalhar todas as dimensões, contudo a realidade que temos é outra, e dentro do que é entendido pelas instituições, os lugares vão trabalhando em cada dimensão conforme as rotinas vão permitindo.

O Memorial do Farroupilha é o lugar de memória mais ativo em ensino, pesquisa e difusão de seu acervo, sendo o espaço mais moderno, único com site ativo do Memorial. Em contrapartida, o Colégio Sinodal, não possui site, nem sistema de catalogação, e ainda assim, se empenha em oportunizar meios para que os visitantes e pesquisadores possam utilizar o Museu em todas as suas dimensões. A responsável pelo espaço sempre se empenhou em deixá-lo aberto, tanto que hoje sua existência é reconhecida através de produções científicas, pesquisas e comunidade.

Por sua vez, o Colégio Bom Conselho, ainda que não apresente o uso das três dimensões, fornece indícios de querer pensar em mudanças, existem ideias de novas formas de utilizar o espaço, para ampliar a interação entre Memorial, e comunidade. Reconhecemos nas palavras da responsável, uma intenção de explorar mais os usos deste memorial.

Optamos por deixar o Colégio Americano e seu Museu por último na conclusão desta discussão, pois algumas inquietudes voltaram a percorrer nossos pensamentos, deveríamos nos deter apenas aos fatos presentes ou levar em consideração toda a trajetória deste lugar de memória na utilização das dimensões de uso? Decidimos olhar o todo, não achamos justo com as memórias deste Museu Escolar apagar seus movimentos em prol da educação enquanto estava de portas abertas. Relembramos o fato de que a Rede Metodista, mantenedora da instituição, passa por dificuldades financeiras seríssimas, e reformulações estruturais foram feitas na tentativa de salvar a escola para que não seja necessário seu fechamento. Desta forma, o Museu também sofre com essa cruel e inconstante realidade e, atualmente, está fechado, sem possibilidade de acesso para contemplação, ensino ou pesquisas.

A última responsável, Suzana Oderisch, em entrevista, nos lembra dos áureos tempos do Museu Isac Aço, um tempo em que havia estagiários dos cursos de graduação de História e Museologia. Um tempo

em que existia um inventário em processo de estruturação, um tempo em que o Museu dispunha de cronogramas de atividades com ex-alunas, alunos e comunidade, um tempo em que havia movimento de pesquisas e produções acadêmicas. O Museu Bispo Isac Aço foi um local que pensava em todas as dimensões de seu lugar. Até o primeiro semestre do ano de 2023, havia uma tentativa de mantê-lo aberto mesmo que apenas com hora marcada para que os alunos pudessem usufruí-lo com seus professores, agora ele está oficialmente fechado.

CONSIDERAÇÕES

Concluimos este estudo destacando alguns fatos importantes sobre a relação entre pesquisa e lugares de memória escolares: primeiro ponto é a potência em pesquisa que existem dentro dos acervos destes espaços, como nos mostra os variados textos encontrados. É possível identificar temáticas relacionadas aos imigrantes, educação de moças, arquitetura escolar, revistas juvenis escolares, papel das responsáveis na construção dos espaços; os lugares de memória escolares da capital; patrimônio educativo, perfil dos técnicos contabilistas, entre outros.

Segundo ponto é a disponibilidade destes lugares em difundir seus acervos para a comunidade escolar e sociedade através de projetos de pesquisas, participações em eventos. Último destaque é a relação diretamente proporcional entre publicações e atividades desenvolvidas nos lugares de guardar, quanto mais atividades, visitas e envolvimento com o espaço, maior é o acesso ao acervo, mais sujeitos se interessam por suas memórias, mais pesquisas emergem. Em sentido oposto, a proporção também se mostrou verdadeira, quanto menos envolvimento e acesso ao acervo, menores os números de produções científicas. Inferimos o fazer pesquisa como uma ação indispensável e imprescindível para o futuro de um lugar de memórias, visto que, guardamos para dividir, difundir, multiplicar e ensinar.

Reforçamos a importância de se fazer e discutir a preservação do patrimônio educativo, visto que nas linhas anteriores foi possível observar uma outra perspectiva sobre os lugares de memórias escolares, locais ricos em memórias, potentes em pesquisa e que são um

celeiro cheio de novos olhares para ensinar os alunos sobre assuntos diversos, desde a geometria a partir de fotos de calçadas portuguesas até sobre acontecimentos mundiais que ocorreram longe e reverberaram nestas cidades e em suas escolas.

Escolher sair de dentro da sala de aula e explorar outros espaços da escola facilita o sentimento de pertencimento dos alunos com aquela instituição, com seu grupo e com seu papel na sociedade como um todo. Estes lugares de memória possibilitam distintas maneiras de aprendizagem que vão além de classes e quadros; visitas guiadas em museus externos. Ter estes espaços constituídos dentro de suas escolas possibilita entender o mundo a partir dos objetos expostos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. Percursos de um Arq-Vivo: entre arquivos e experiências na pesquisa em história da educação. 1. ed. – Porto Alegre: Editora Letra1, 2021.

BONATO, Nailda Marinho da Costa. Os arquivos escolares como fonte para a história da educação. Revista Brasileira de História da Educação n° 10 jul./dez. 2005.

CASTRO, Ana Lúcia Siaines de. O Museu do sagrado ao segredo. Rio de Janeiro: Revan, 2007, 196 p.

COLÉGIO FARROUPILHA. [org] Memórias compartilhadas uma viagem pelas origens da ABE de 1858. Porto Alegre: CF, 2019. Disponível em: Memórias compartilhadas: uma viagem pelas origens da ABE 1858 - Colégio Farroupilha (colegiofarroupilha.com.br).

HARTOG, François. Tempo e Patrimônio. VARIA HISTORIA, Belo Horizonte, vol. 22, n° 36: p.261-273, Jul/Dez 2006.

HARTOG, François. Regime de Historicidade: presentismo e experiências do tempo: Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

JACQUES, Alice Rigoni. Entrevista Danielle Brum Ginar Telles. Porto Alegre, julho, 2023.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Projeto História, São Paulo, v.10, p.7-28, dez/1993.

ODERISCH, Suzana. Entrevista Danielle Brum Ginar Telles. Porto Alegre, julho, 2023.

SCHNEIDER, Leni. Entrevista Danielle Brum Ginar Telles. São Leopoldo, julho, 2023.

SILVA, Carla Ferreira da. Entrevista Danielle Brum Ginar Telles. Porto Alegre, agosto, 2023.

Nota: este capítulo é um recorte da dissertação da autora Danielle Brum Ginar Telles, a pesquisa completa recebeu título de: *NOS OLHEM, ENCANTEM-SE*: um estudo sobre os gestos e quereres de memória em quatro escolas (Porto Alegre e São Leopoldo/RS 1994–2023).

LETRAMENTO E (E NA) SOCIEDADE: CORRELAÇÕES COM O CONCEITO DE ESCRITA

Ana Maria Macedo⁷
Leonardo Arctico Santana⁸
Vanessa Fabíola Silva de Faria⁹

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Letramento está, mesmo que de forma indireta, ligado ao que se diz ou se pesquisa sobre a escrita. Uma questão intrincada diz respeito à definição de ambos, pois, se letramento, por um lado, já foi definido ou conceituado por diferentes autores, entre os quais citaremos Soares (2004) no âmbito nacional e Street (2005, 2007, 2014) no internacional; a escrita, por outro, não mereceu o mesmo tratamento e depende de o usuário determinar seu sentido. Outro aspecto que merece atenção diz respeito às pesquisas sobre ambos. Letramento foi habilmente discutido por Soares (2005), para quem alfabetização relaciona-se ao domínio da tecnologia da escrita, enquanto letramento refere-se ao uso da escrita em diferentes contextos: pessoais, profissionais, sociais. Street (2005), por sua vez, aborda o letramento como prática social, o que resultaria em múltiplos letramentos. Nesse sentido, ele discute o letramento autônomo, ligado às habilidades individuais e o ideológico, que se refere ao uso social da leitura e escrita.

Se letramento já foi amplamente discutido no Brasil e no exterior, contando com muitos e múltiplos trabalhos e olhares, o mesmo não se deu com a escrita. Pesquisas sobre ela comumente não partem de dados estatísticos refletindo o uso, mas de um conceito pré-construído sobre

⁷ Doutora em Linguística e Língua Portuguesa (UNESP). Professora (UNEMAT).
CV: <http://lattes.cnpq.br/1547889085593262>

⁸ Mestre em Linguística e Língua Portuguesa (UNESP). (SEDUC - MT).
CV: <http://lattes.cnpq.br/6826189822254630>

⁹ Doutora em Estudos da Linguagem (UFRN). Professora (UNEMAT).
CV: <http://lattes.cnpq.br/8648500791411998>

o que é a *escrita* e como *esta deve ser*, que estruturas lhes são próprias ou não. Nesse sentido, tudo que foge ao constructo de escrita recebe o nome de *marca da oralidade* (Cf. MACEDO, 2017). Essa visão de escrita única, ou com uma norma própria dissociada do falante é corroborada pelas exigências na redação do Enem, quando é exigido do candidato o uso da norma culta. Sem um parâmetro científico do que seja a norma culta escrita, cabe ao candidato lembrar-se das regras constantes das gramáticas tradicionais. Esse constructo do que seja a escrita pode, por sua vez, influenciar na visão do que seja uma pessoa letrada ou não, uma vez que se pode esperar domínio de estruturas sintático-semânticas ou léxico-gramaticais desligadas dos usos comuns em diferentes gêneros, desde o jornalístico até os documentos oficiais. Dada a ausência de descrição exata do que seja a escrita culta nos moldes das descrições sobre língua falada culta¹⁰, optaremos pelo sentido exigido no Enem/Inep, ou seja, o modelo presente nas gramáticas normativas. No presente trabalho, discutiremos letramento e escrita e analisaremos os aspectos linguísticos (isto é, sintático, semântico e pragmático) de dois textos de uma instituição, cujo alto grau de letramento não pode ser contestado: o Edital de Abertura da Inscrição e Seleção para o Estágio no Programa de Estágio Supervisionado - MEU FUTURO PROFESSOR. Edital N° 01/2024/GS/SEDUC/MT e a introdução do documento de referência curricular para Mato Grosso, anos finais; ambos produzidos e divulgados pela Secretaria de Estado de Educação - MT. A razão da escolha relaciona-se ao fato de os textos terem sido elaborados e publicados pela mais alta instância do ensino básico no estado de Mato Grosso - a Seduc - MT - logo pessoas responsáveis por elaborar todas as políticas de ensino no estado. Outra razão, não menos importante, são os destinatários da mensagem – alunos da educação superior no fim do curso, período em que fazem o estágio, bem como seus professores, no caso do edital e todos os professores do ensino fundamental - fases finais, no caso do documento de referência.

¹⁰ Entre projetos de descrição da norma culta falada podemos citar o NURC.

VAMOS A MATO GROSSO, NO MATO GROSSO, PRA MATO GROSSO: DIFERENTES NÍVEIS DE LETRAMENTO OU APENAS DIFERENTES USOS?

É comum a escrita ser discutida como uma tecnologia que permite guardar informações que, consecutivamente, podem ser usadas para relações simbólicas de poder. No presente trabalho adotaremos com Benveniste (2014 [1969]) a ideia de língua sob forma escrita (Cf. BENVENISTE, 2014[1969]) e ainda Neves (2003, p. 87), para quem “o processo formal de educação que caracteriza a escola já implica o objetivo do letramento, e, decorrentemente, da **escrita** e da **leitura** (grifo nosso)”. Ora, se a escola implica diretamente o letramento e escrita, muito mais se pode dizer da instituição que a comanda e/ou estabelece padrões, parâmetros, regulações e orientações para o funcionamento em grande escala, caso da Seduc - MT. Desse modo, buscaremos mostrar que a escrita é pautada num capital escolar e social “cuja eficácia específica pode ser reduplicada pela eficácia propriamente simbólica, ou seja, pela autoridade que dá o fato de ser reconhecido, mandatado pela crença coletiva” (BOURDIEU, 2007[1979], p. 237)¹¹. Ainda na perspectiva do mesmo autor [...] o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem [...] (Bourdieu, 1989, p. 8). No caso da secretaria, por um lado existe o papel de detentora de poder legal, haja vista seu direito outorgado de adequações, melhorias, administração e otimização dos recursos públicos para o sistema educacional do estado e, por outro, o status abstrato de referência de domínio indiscutível dos assuntos relativos à instrução formal como: oratória, didática, retórica, domínio culto da língua falada e escrita, entre outros.

Apesar de os autores que discutem letramento não falarem em gradação entre os níveis deste, vamos assumir aqui que instâncias defi-

¹¹ No pensamento de Bourdieu, os agentes mais legítimos culturalmente são vistos como os mais competentes para opinar sobre assuntos de interesse da sociedade. Assim, “o mundo social funciona simultaneamente como um sistema de relações de poder e como um sistema simbólico em que as distinções minuciosas do gosto se transformam em base para o julgamento social.” (ARAUJO RISSO, 2008)

nidoras dos objetos e objetivos da educação inscrevem-se, talvez, no mais alto nível de letramento, decidindo o que deve ou não ser feito nos meios educacionais. Nossa assunção desse gradiente tem implicações práticas na nossa análise do corpus analisado. A assunção de múltiplos letramentos nos ajudará a recategorizar algumas formas de escrita presente na mais alta instância de letramento no que diz respeito ao ensino básico em Mato Grosso.

Se letramento diz respeito aos usos sociais da escrita, a alfabetização diz respeito ao ensino de habilidades para codificação e decodificação (Cf. ALBUQUERQUE, 2007). Enquanto o termo alfabetização centra-se no indivíduo que domina escrita e leitura, o termo letramento tem alcance social, ou seja, envolve as práticas sociais de leitura e escrita. Como esclarece Soares,

alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao 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, 2004, p. 47)

As discussões sobre letramento muito comumente centram-se em sociedades ou pessoas no início de formação ou sem educação formal. Para Street (2014), a superação da visão tradicional de letramento, que leva à divisão entre fala e escrita poderia ser facilitada por “uma combinação da análise do discurso recente com as versões do método etnográfico vinculado a teorias de poder e ideologia” (STREET, 2014 [1995], p. 179). Assim, a preocupação deveria ser o que as pessoas sabem e não o que fazem e como usam a escrita em diferentes contextos culturais. Procuraremos observar na análise linguística do nosso objeto não apenas o conjunto de características estruturais correspondentes à norma padrão, mas também o enunciador e o poder simbólico que detém sobre todos os professores do ensino básico no Estado de Mato Grosso. Como

enunciação, a escrita não é exterior ao falante. Sem enunciação, a língua nada mais é senão possibilidade (Cf. BENVENISTE, 2006[1974],).

Street (2007) defende o reconhecimento de diferentes letramentos, uma vez que os letramentos que não correspondam ao dominante são tidos como falhos ou inadequados e “os que praticam o letramento alternativo são concebidos como culturalmente desprovidos” (STREET, 2007, p. 472). Resta-nos saber se nos meios educacionais prevalecem o letramento dominante ou o alternativo. Aliás, resta descobrir se o que se chama de alternativo não suplantou o dominante tomando-lhe o lugar.

Considerar a multiplicidade de letramento envolveria aceitar diferentes normas na manifestação gráfica, mas nos questionamos se - e como - essas diferentes formas podem aparecer em qualquer gênero e escrito em qualquer instância de letramento.

Street (2007, p. 466) discute o modelo ideológico de letramento

o qual reconhece uma multiplicidade de letramentos; que o significado e os usos das práticas de letramento estão relacionados com contextos culturais específicos; e que essas práticas estão sempre associadas com relações de poder e ideologia: não são simplesmente tecnologias neutras.

Não há como negar a relação entre letramento e escrita. Street (2005) discute o fato de diferentes autores¹² - uns mais outros menos - abordarem as questões de poder e hierarquia social que afetam a definição de letramento e seus resultados práticos. O autor critica o modelo autônomo de letramento que, para ele, associa-se à teoria da grande divisão em que a escrita é vista como capaz de afetar a cognição e contribuiria para o progresso.

Enquanto sistema simbólico associado a poder - também simbólico - e traço distintivo das pessoas que praticam o letramento dominante, à escrita parece ser atribuído o poder de não ser afetada pelo usuário,

¹² O autor cita Adams, Snow, Cole e Scribner, Street & Street, Rogers, Kress & Van Leeuwen, Cope and Kalantzis.

pairar onipotente sobre as sociedades que aceitam e/ou usufruem de seu poder. (cf. MACEDO, 2017). E aos mandatários da educação caberia, desse modo, dominar os traços distintivos da escrita, suas características peculiares do ponto de vista gramatical, textual e pragmática.

Street (2014) questiona o fato de diferenças entre fala e escritas serem tratadas como aspecto geral da escrita e não como parte de “um conjunto específico de convenções de uma cultura” (STREET, 2014[1995], p. 22). Essas diferenças não se sustentariam quando se analisa a língua real. Quando se fala em língua real talvez se possa imaginar o falante comum, num espaço de enunciação que não exige a norma padrão. Ainda assim, seria ingênuo de nossa parte pressupor que nos espaços em que a escrita é altamente controlada essas diferenças não seriam fortemente observadas.

Concordamos com o Street (2014) que as explicações sobre letramento estão imersas numa relação de ideologia e poder. Desse modo, o domínio da norma padrão garantiria o poder simbólico reconhecido por usos não dominados por toda a sociedade. Há que se observar ainda que, como lembra Faraco (2002, p. 39), “a norma, qualquer que seja, não pode ser compreendida apenas como um conjunto de formas linguísticas; ela é também (e principalmente) um agregado de valores socioculturais com aquelas formas.” Assim, estão assentados nos meios linguísticos múltiplos letramentos bem como o fato de a norma-padrão ser apenas uma dentre outras possibilidades de uso da língua. Mas não podemos descurar do fato de que, independentemente do gênero ou tipo de texto, o poder simbólico da escrita faz com que esta seja analisada a partir de sua constituição, seguindo parâmetros pré-definidos do que deve ser sua estrutura, conferindo poder simbólico apenas aos traços mais distintivos socialmente. Acrescentamos, ainda, que para Faraco (2008), a norma culta é um conjunto de fenômenos linguísticos que ocorrem habitualmente no uso dos falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e escrita. Ela “é a expressão viva de certos segmentos sociais em determinadas situações” (p. 75). Ao analisar os textos que compõem o

corpus, questionamos se os traços encontrados fazem parte da norma culta em Mato Grosso ou se o descaso com o conhecimento resultou em escolhas léxico-gramaticais que não correspondem ao que se espera daquela instância educacional.

Mesmo aceitando diferentes níveis de letramento e diferentes normas, não se pode negligenciar o fato de que o letramento é considerado algo desejável ou até mesmo imprescindível para o exercício da cidadania e o progresso dos países, tanto é assim que a ONU tem uma organização – UNESCO - que objetiva melhorar a educação mundial. Na introdução de Education Strategy 2014-2021, da UNESCO, as palavras desenvolvimento e progresso aparecem em vários parágrafos. Colmas (2014) cita a gramática normativa como livro de referência para a escrita e assinala seu poder quase sagrado, cujas regras são obrigatórias para qualquer texto escrito. Resta-nos saber se essa sacralidade se sustenta ainda no Brasil, em geral, e em Mato Grosso, em particular.

Relembramos mais uma vez que, na falta de uma descrição (pautada no uso), do que seja a língua escrita culta, vamos nortear nossa análise em gramáticas que se preocupam em descrever o que os autores consideram o uso culto, além de serem elas que pautam as correções, seja de redação de vestibular, seja correção cotidianas no ambiente escolar.

Antes de passarmos à análise do que nos propomos, vamos apresentar um excerto de um relatório de avaliação escrito por um professor alfabetizador e que consta na pesquisa de Macedo (2004, p. 47). No trabalho, o uso do pronome relativo **pelo qual** não foi o foco, mas já apontava para dificuldade de uso desse tipo de oração: as subordinadas adjetivas, ou mais necessariamente o uso dos pronomes relativos O(A) QUAL / OS(AS) QUAIS com as preposições adequadas quando exigidas pelo predicador.

com as atividades oriundas da sala de aula. A forma pela qual, o (a) aluno (a) utiliza para realizar as atividades, não são caracteres que permita-lhe a apropriação dos conteúdos e consequentemente dificulta a aquisição e construção gnoseológica do conhecimento.

Fig. 28 - Texto 22

Como bem lembra Focchi (1991):

Reunindo funções de anafórico e relator, o pronome relativo tem seu papel sintático e sua determinação básica estabelecidos pelas relações que contrai com outros elementos do texto em que se insere. [...]

Há entre os relativos aqueles cujo significado se preenche pela remissão a um conteúdo precedente; é o caso de QUE e O(A) QUAL / OS(AS) QUAIS. Nesses é que se reconhece a recuperação simples; será sempre o dado semântico contido no contexto (anterior) que dará sentido pleno a tais relativos, nos enunciados em que aparecem. (FOCCHI, 1991, p. 110)

O verbo **utilizar** no excerto da figura 28 é um verbo transitivo direto, logo não caberia o uso da preposição **pela** acompanhando o pronome relativo **qual**. Mas não se trata apenas de um *erro* de regência. A forma de escrever parece influenciada pelo poder simbólico da escrita, por um lado e a falta de domínio das regras previstas nas gramáticas, por outro. **Pelo qual** pareceria, para quem escreveu, a forma mais bonita e culta, pois muito comumente os professores de língua portuguesa alertam para o queísmo, defeito a ser evitado. É uma visão simbólica de escrita, de que usar o mais raro, com certeza é o mais adequado. Assim o pronome relativo **que** vai sendo substituído por **o (a) qual**. Parece confirmar a visão simbólica de escrita o uso de construção **gnosiológica do conhecimento** para descrever o conhecimento de um aluno da primeira fase do ensino básico.

Ainda segundo Fochi (1991, p. 114):

Cabe lembrar que O(A) QUAL / OS(AS) QUAIS são, por virtude de sua tonicidade, sentidos como formas relativas por excelência, sendo usados (mesmo nas gramáticas escolares) como termos de *equivalência*, na identificação de outros relativos. São eles que identificam pronomes relativos em QUE, em ONDE (por lugar NO QUAL), em cujo (por DO QUAL).

Passando para um excerto do edital, objeto da pesquisa, vê-se

Excerto I

II - Atestado de Matrícula no curso com data prevista de conclusão (Atestado de Matrícula/Frequência), **ao qual** especifica que na grade curricular consta que está na fase de estágio supervisionado obrigatório. Documento necessariamente precisará ter sido emitido com menos de 30 dias pela IES.

Cunha e Cintra (1989) afirmam que o pronome relativo **qual** substitui o pronome relativo **que**, sendo antecedido pelo artigo o/a e é usado com preposições com mais de uma sílaba quando depender do termo que o rege, ou ainda com partitivo após indefinido.

Assim encontramos os exemplos dos autores:

1. Tinha vindo para se libertar do abismo **sobre o qual** sua negra alma vivia debruçada. (M. Torga, NCM, 49)
2. O Luís, que cuidava da horta de cima, era pai se uns sete ou oito, alguns **dos quais** já principiavam a ajudá-lo. (R.M.F. de Andrade, V,135). (CUNHA e CINTRA, 1989, p. 362-3)

Além do aspecto gramatical, vamos analisar o aspecto textual, já que o pronome relativo é um componente de coesão. Nesse primeiro excerto, parece ter havido uma tentativa de evitar o queísmo, uma vez que no período constam duas conjunções integrantes **que**. O pronome relativo **ao qual** ficou sem referente, pois não há termo que exige a preposição **a** que aparece em combinação com o artigo o (ao). O verbo especificar, que predica sobre o pronome relativo é transitivo direto, o que resultaria no uso de o qual, em vez de ao qual. Mas, a substituição não resolveria o aspecto referente à textualidade do excerto.

Vejamos: Oração 1 - Atestado de Matrícula no curso com data prevista de conclusão (Atestado de Matrícula/Frequência) **ao qual** (grifo nosso) especifica -

Oração 2 - que na grade curricular consta

oração 3 - que está na fase de estágio supervisionado obrigatório.

A oração 1 poderia funcionar como oração principal das demais, mas trata-se de uma tentativa de escrever uma oração subordinada adjetiva restritiva. As duas orações seguintes são subordinadas substantivas objetivas diretas. A forma de elaboração desse excerto resultou em incompletude, ou seja, orações subordinadas sem a principal correspondente.

Situação semelhante pode ser vista no excerto II a seguir, quanto ao uso de **ao qual**:

5.3. O processo seletivo para estágio supervisionado para o corrente **semestre** terá validade até **12/07/2024**, podendo os estudantes interessados em ser mentorados se inscreverem em seu componente curricular, **ao qual** (grifo nosso) esteja cursando que conste no quadro **Anexo II** e que cumpram com os critérios de participação deste edital.

Novamente parece haver uma tentativa mal sucedida de evitar o queísmo. Ao escolher **ao qual** relacionado ao tempo composto **esteja cursando** em que cursar é o verbo principal, comete-se um desvio de regência e um problema de coesão, já que o pronome relativo fica sem referente explícito. Nesse excerto, em vez de orações substantivas há três orações adjetivas que poderiam aparecer coordenadas deixando o texto mais claro.

Para verificar se esse foi um problema pontual do edital, ou se se configura uma forma normal nos textos da Seduc – MT, observamos as orientações curriculares para as fases finais, afim de apurar se construções semelhantes se fazem presentes. Pelo pequeno espaço para discussão, optamos por ler apenas a introdução do documento e encontramos novamente o uso indevido do pronome relativo **o qual**, como se pode observar a seguir:

Excerto III

Nesses estudos encontram-se evidências somente atribuídas ao estudante, da necessidade de assumir uma postura mais madura, o que impacta seguramente na postura de ambos; não apenas na criança. As escolas, no entanto, também necessitam de mediações e exercícios de cuidado, **os quais** devem preservar as particularidades da infância. P.7

Nesse excerto, o pronome relativo **o qual** não foi usado para evitar repetição de **que**, o que parece assinalar a ideia de que ele seria mais adequado à escrita, ou seja, marcaria uma tentativa de escrever “bonito” e/ou corretamente. Sintaticamente, os termos imediatamente anteriores – substituídos pelo pronome relativo - são mediações de exercícios e cuidados, que nesse caso exercem a função sintática de sujeito do pronome relativo. Semanticamente **preservar** tem um sentido mais agentivo que não combina com mediações e exercícios, causando estranhamento na construção.

Voltando ao texto do edital, gostaríamos de frisar que os desvios não se resumem ao uso indevido de **o qual**. Há também problema referente à regência verbal, como pode ser visto no excerto IV.

Excerto IV

3.1 Poderão **inscrever** estudantes que atenderão aos seguintes critérios.

O verbo **inscrever**, consta na segunda acepção do Houaiss (p. 1623) como 2^o td e pron. Escrever, fazer constar em lista, registro etc (o nome de alguém ou o seu próprio); fazer inscrição; O proprietário do cavalo inscreveu-se no Grande prêmio brasil.

O verbo é transitivo direto quando alguém faz a inscrição para outrem, ex.: “Caberá ao professor de estágio inscrever seus alunos”, mas no excerto em questão o verbo é pronominal e deveria ser usado com o pronome **se**. No mesmo período, pode-se ver um desvio no verbo **atenderão**, flexionado no futuro do presente do modo indicativo, quando, pelo contexto, deveria ser flexionado futuro do modo subjuntivo. Ficaria

mais compreensível rescrito da seguinte forma: Poderão se **inscrever** estudantes que atenderem aos seguintes critérios.

No excerto seguinte, há diferentes níveis de desvios:

Excerto V

3.1.1. Ser estudante em Licenciatura e estar regularmente matriculado na disciplina de estágio supervisionado obrigatório.

3.1.5 **Está** matriculado em uma das Instituição de Ensino Superior - IES credenciadas ao programa.

Nesse excerto podem ser vistos dois problemas de níveis diferentes. O primeiro tem caráter pragmático, a saber: a matrícula numa instituição de ensino superior é condição necessária à matrícula na disciplina de estágio, mas, da forma como foi elaborado, o texto inverte a ordem pragmática, ou seja, a matrícula na disciplina é anterior à da IES. Além disso, o verbo **estar** foi flexionado na terceira pessoa do singular do presente do modo indicativo (**está**) quando deveria estar na forma infinitiva (**estar**) em correlação com o verbo anterior: **ser**.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, propusemos um diálogo entre os conceitos de letramento de Soares (2005) e Street (2014) e escrita de Neves (2003) e Benveniste (2014). A partir de tais conceitos analisamos os aspectos sintáticos, semânticos e pragmáticos de dois textos publicados pela Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso. Instituição de mais alto nível do sistema educacional do estado e detentora de poderes simbólicos (Bourdieu, 1989) que servem como eixo fundamental para o desenvolvimento letrado básico da população.

Retomando as discussões sobre letramento, poder-se-ia questionar em que medida os conceitos de letramento e capital cultural/simbólico se entrelaçariam com o desempenho de usuários da língua em suas demandas de escrita em ambiente profissional, como é o caso dos escritos publicados pela Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso.

No nosso estudo, ressaltou-se diversas vezes o fato de que não havendo outro parâmetro para definir o que é a escrita culta, voltamos-nos para as regras prescritas nas gramáticas normativas. E sabemos que é assim que se faz correção/ revisão de textos em qualquer instância, seja numa banca de correção de redações de vestibular/ concursos, seja na redação dos jornais, seja na escola. Evidentemente, isto não significa que estejamos alheios à diversidade linguística, significa apenas que ao analisar um texto escrito para um determinado público e emanado de uma instituição em que se pressupõe um alto nível de letramento, espera-se o atendimento à norma culta, pois não se pode negar as normas linguísticas prescritas e suas implicações sociais e culturais, bem como as maneiras pelas quais a linguagem é usada para expressar identidade e pertencimento.

Além disso, ao abordarmos os desvios léxico-gramaticais, não perdemos de vista o foco na comunicação eficaz. Num documento, contendo diretrizes curriculares ou normas para inscrição de estagiários, o foco deveria ser a eficácia na comunicação, em outras palavras, deveríamos usar a língua de maneira que seja compreensível e apropriada para o contexto em que estamos nos comunicando, independentemente de seguirmos ou não as normas linguísticas tradicionais. Entretanto, é inegável que os desvios aqui analisados comprometem a legibilidade dos documentos, no caso do edital a leitura pode ser tão truncada que pode comprometer a compreensão do licenciando que pleiteia uma vaga no programa de estágio.

Ao longo deste estudo, fica evidente que letramento não se limita à aquisição da habilidade de decifrar letras e palavras, mas engloba o uso efetivo da escrita em diversas esferas da vida social, profissional e pessoal. Contudo, se é indiscutível a relevância e relação entre letramento e escrita, também é relevante o papel da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso em priorizar, otimizar e criar mecanismos de maior eficácia para o desenvolvimento de tais habilidades das crianças, adolescentes, jovens e adultos que passam pela tutela da instituição, para que verdadeiramente tornem-se indivíduos e cidadãos letrados.

No entanto, conforme averiguado em nossa sucinta, mas objetiva análise, partimos de duas hipóteses que justificariam tais inconsistências encontradas em ambos os textos. Primeiramente, a quantidade de desvios encontrados, somados ao fato de apresentarem diferentes naturezas (sintáticas, semânticas e pragmáticas), aponta para uma instituição que se encontra em déficit de letramento e, por consequência, do domínio de regas básicas de escrita. Tais fatos poderiam justificar a posição de Mato Grosso entre os estados com menor índice educacional, haja vista que a própria instituição carece das habilidades pelas quais deveria prezar. Por outro lado, e partindo do pressuposto de que a secretaria tenha domínio dessas ferramentas, não parece demonstrar apreço por sua credibilidade ou, nas palavras de Bourdieu, por seu poder simbólico. Nesta possibilidade, o descaso pode ser para com a própria imagem institucional ou para com a imagem de seus leitores, desqualificando-os, haja vista que os referidos documentos não precisariam ser relidos ou elaborados com maior cuidado nas estruturas sintático-semânticas.

Em suma, seja por deficiências no próprio letramento institucional, por uma falta de consideração pela importância simbólica da comunicação escrita ou por apreço aos seus leitores, é fundamental que a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso reveja e aprimore suas práticas, garantindo não apenas a correção técnica de seus documentos, mas também o fortalecimento do desenvolvimento letrado de seus alunos e da comunidade em geral. Este estudo nos leva a ponderar sobre a responsabilidade e o compromisso inerentes à promoção do letramento e da escrita, destacando a necessidade contínua de investimentos e esforços para assegurar uma educação de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Conceituando alfabetização e letramento. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- ARAUJO RISSO, Carla de Reseña de. “A distinção: crítica social do julgamento” de Pierre Bourdieu. *Matrizes*, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 251-256, 2008. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/1430/143012788014.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2016.
- BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral II*. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2006.
- BENVENISTE, Émile. Últimas aulas no Collège de France (1968 e 1969). São Paulo: Editora UNESP, 2014.
- BOURDIEU, Pierre. *Distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007[1979].
- BOURDIEU, Pierre. O Poder Simbólico. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- COLMAS, Florian. *Escrita e sociedade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- FARACO, Carlos Alberto. Norma Culta Brasileira, desatando alguns nós. 1.ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- FARACO, Carlos Alberto. Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, M. (org). *Linguística da Norma*. SP: Organizações Loyola, p. 37-62. 2002.
- MACEDO, Ana Maria. Pontuação e organização sintática: problemas (só) do aluno? Dissertação (Mestrado em Letras) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. 2004.
- MACEDO, Ana Maria. A heterogeneidade sociodiscursiva da escrita em textos jornalísticos brasileiros e portugueses do século XXI. Tese de doutorado (Linguística e Língua Portuguesa. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho. 2017.
- NEVES, Maria Helena de Moura. 2004. Que gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa. 2ª ed. São Paulo: Contexto.
- SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- STREET, Brian V. *Understanding and defining literacy*. Scoping paper for EFA Global Monitoring Report 2006, UNESCO, 2005. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/imagenes/0014/001461/146186e.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2016.
- STREET, Brian V. Dimensões “escondidas” na escrita de artigos acadêmicos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, 541-567, jul./dez. 2010.

STREET, Brian V. *Perspectivas interculturais sobre o letramento*. Revista de Filologia e Linguística Portuguesa da Universidade de São Paulo. n. 8, p. 465-488, 2007.

STREET, Brian V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola editorial, 2014 [1995]. Trad. Marcos Bagno.

HISTÓRIA SOCIAL: A INTERDISCIPLINARIDADE EM HISTÓRIA E A INTRODUÇÃO À METODOLOGIA CIENTÍFICA EM SALA DE AULA

Natan Pedro Schneider Filho¹³
Dirceu Manoel Machado Júnior¹⁴
Mycael Abner da Veiga¹⁵
Kevin Richard Zonta Dissenha¹⁶
Lucinete Cardozo Vannuci¹⁷

INTRODUÇÃO

A educação pública desempenha um papel vital na edificação de uma sociedade mais justa, inclusiva e igualitária. Ela representa a chave para o desenvolvimento intelectual, social e conceitual de grupos de indivíduos que, coletivamente, promovem transformações reais na sociedade. O educador, por sua vez, assume o dever cívico e moral de equipar os alunos com as ferramentas necessárias para que construam sua própria jornada de aprendizado. Na disciplina de História, destaca-se a necessidade de priorizar o saber crítico, fundamentado no método científico investigativo que caracteriza o historiador, por meio da abordagem de uma história social que considere os marginalizados da história em seu próprio contexto geográfico. Em vez da simples memorização de datas, feitos e nomes dos “grandes personagens da história” em uma perspectiva macro-histórica, é crucial envolver o aluno como participante ativo, não apenas como um espectador distante da narrativa histórica.

Este capítulo relata o projeto desenvolvido durante a residência pedagógica na E.E.B Ary Mascarenhas Passos no segundo semestre de 2023. O foco foi a pesquisa das fontes históricas da cidade de Ita-

¹³ História (UNIVALI). CV: <http://lattes.cnpq.br/1897008027215396>

¹⁴ História (UNIVALI). CV: <http://lattes.cnpq.br/1949727647558325>

¹⁵ História (UNIVALI). CV: <http://lattes.cnpq.br/7322593223598020>

¹⁶ História (UNIVALI). CV: <http://lattes.cnpq.br/8245066063550279>

¹⁷ Matemática (UNIVALI). Professora (SED - SC). CV: <http://lattes.cnpq.br/2579587097994119>

jaí, abordando o conteúdo do 8º ano do ensino fundamental sobre a escravidão no Brasil e a crise do Segundo Reinado, alinhando-se à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A metodologia aplicada durante as aulas reflete um profundo interesse no campo educacional e a convicção de que a formação de cidadãos críticos desempenha um papel vital no aprimoramento da sociedade, conforme expresso por Paulo Freire: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 25).

Iniciamos, assim, uma jornada de rememoração das centelhas do passado, explorando a temática da escravidão no Brasil sob a perspectiva da experiência dessa prática específica em Itajaí. Este trabalho busca incessantemente promover a pluralidade na construção do conhecimento, com alunos e professores engajados na construção coletiva do saber. Como nos lembra Paulo Freire, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE; HORTON, 2003, p. 47). Acredito firmemente que a educação é um poderoso instrumento de transformação social e o ensino da disciplina de História é uma forma valiosa de contribuir para a formação de cidadãos críticos, informados e comprometidos com a sociedade.

O ensino de História frequentemente se limita à memorização de eventos, negligenciando o pensamento crítico. Introduzir o método científico na sala de aula é essencial para mudar essa dinâmica de forma a destacar o pensamento crítico, a abordagem investigativa, a percepção dos contextos históricos e a possibilidade de ampliar a percepção dos fundamentos básicos da pesquisa e análise da história através do tempo. Em síntese, a disciplina de História desempenha um papel fundamental na educação, fornecendo bases para a compreensão do mundo e o desenvolvimento de habilidades essenciais.

Assim, tiveram-se os seguintes objetivos: fomentar o pensamento crítico através do questionamento das fontes e formulação de hipóteses fundamentadas; configurar um espaço para a abordagem investigativa que permita uma análise rigorosa de eventos históricos, incentivando

a coleta e análise de dados para conclusões embasadas; fundamentar a contextualização histórica para ajudar os alunos a entenderem eventos no contexto social, econômico e cultural mais amplo, enriquecendo sua compreensão histórica; possibilitar a preparação para a cidadania ativa, capacitando os alunos a questionarem narrativas dominantes e tomarem decisões informadas, preparando-os para um papel ativo na sociedade.

Este relatório compartilha minha experiência como residente pedagógico nessa área, destacando como a ação pedagógica no ensino de História é um elemento crucial na formação dos futuros cidadãos e agentes de transformação na sociedade, em consonância com a dialética de Freire: “O professor é, naturalmente, um artista, mas ser um artista não significa que ele ou ela consiga formar o perfil, possa moldar os alunos. O que um educador faz no ensino é tornar possível que os estudantes se tornem eles mesmos” (FREIRE; HORTON, 2003, p. 181).

Este estudo propõe uma investigação de iniciação científica em história na sala de aula, utilizando o materialismo histórico-dialético como base teórica. Além de explorar os fundamentos teóricos do materialismo histórico-dialético, os alunos são guiados na seleção crítica e análise de fontes históricas relevantes. Posteriormente, eles formulam hipóteses explicativas e participam de debates reflexivos em sala de aula. Ao final, são incentivados a elaborar conclusões que integrem suas análises e hipóteses, demonstrando compreensão dos princípios do materialismo histórico-dialético. Este método de pesquisa também é considerado um relato de experiência pedagógica na disciplina de História, proporcionando aos alunos uma imersão completa no processo de pesquisa histórica dentro do ambiente educacional.

DESENVOLVIMENTO

A instituição da escravidão no Brasil teve origem durante o período colonial, impulsionada pela exploração das terras recém-descobertas pelos portugueses. A demanda insaciável por mão de obra para a exploração das riquezas naturais, especialmente no cultivo da

cana-de-açúcar, resultou no nefasto tráfico de pessoas escravizadas, predominantemente da África, durante o apogeu da escravidão.

No entanto, é crucial compreender que dois elementos distintos do período do Segundo Reinado (1840-1889) desempenharam papéis fundamentais na perenização do sistema escravista e na perpetuação das desigualdades sociais mesmo após a suposta abolição da escravidão.

Primeiramente, a “Teoria do Branqueamento” emerge como uma ideologia difundida durante o Segundo Reinado que advogava pela miscigenação como uma ferramenta para “aperfeiçoar” a população brasileira através do embranquecimento. Inspirada nas teorias racistas predominantes na Europa na época, essa doutrina postulava que a mistura entre brancos e negros (e outras etnias) resultaria em uma população “civilizada” e “superior”. Essa crença, enraizada na suposta superioridade da raça branca, permeou as políticas públicas e as ações estatais, incentivando a imigração europeia como um meio de “clarear” a população, o que acarretou a vinda de imigrantes brancos para o país.

Em segundo lugar, a Lei de Divisão de Terras de 1865 está intrinsecamente relacionada a uma medida adotada durante o Segundo Reinado, a Lei de Terras de 1850. Esta última regulamentou a propriedade e distribuição de terras no Brasil, visando estabelecer critérios para a regularização e aquisição de terras, especialmente nas áreas fronteiriças do país. Entretanto, a Lei de Terras, ao exigir que as propriedades rurais fossem comprovadamente produtivas para obter seu registro, acabou por despossuir muitos ocupantes de terras sem documentação legal, incluindo posseiros e quilombolas, privando-os de seu direito à terra. Além disso, estabeleceu uma série de requisitos para a aquisição de terras, como o pagamento de taxas e o tempo de ocupação contínua da terra, tornando o acesso à terra mais difícil para os camponeses mais pobres e favorecendo a concentração de terras nas mãos dos grandes proprietários.

Em resumo, a “Teoria do Branqueamento” e a “Lei de Divisão de Terras” representam duas dimensões distintas, porém interligadas, do período do Segundo Reinado no Brasil. Enquanto a primeira reflete

ideologias racistas que promoviam a miscigenação como um instrumento de dominação, a segunda delinea a legislação que, sob a fachada da regularização fundiária, perpetuava as estruturas de poder e exploração capitalista, marginalizando ainda mais os grupos historicamente oprimidos.

Para analisar esses temas, utilizaram-se representações artísticas de Tarsila do Amaral e de Modesto Brocos. Tarsila do Amaral foi uma das mais importantes artistas brasileiras do século XX e seu trabalho abordou diversas questões sociais e culturais do Brasil, incluindo a representação de morros e favelas. No entanto, não há uma conexão direta entre sua obra e a questão da escravidão no Brasil associada à lei de divisão de terras, todavia, a falta de políticas públicas que viabilizassem o acesso a terras aos negros libertos pode ser um dos principais indicadores da formação de favelas no Brasil.

A representação de morros e favelas na obra de Tarsila do Amaral, principalmente em suas pinturas do período do modernismo brasileiro, como “Morro da Favela” e “Cidade”, pode ser entendida como uma tentativa de retratar a diversidade e a realidade social do Brasil, incluindo as comunidades marginalizadas que existiam dentro das grandes cidades.

Figura 1: Morro da favela

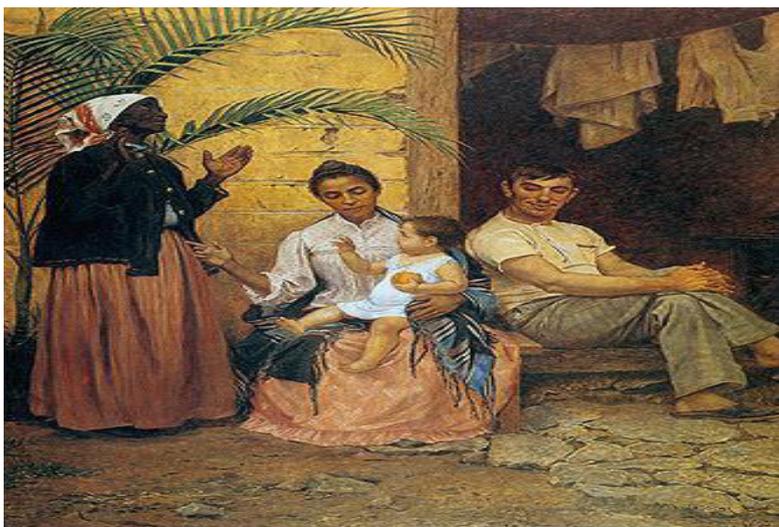


Fonte: Tarsila do Amaral, 1924, óleo sobre tela, 64 cm x 76 cm.

No caso específico da cidade de Itajaí, localizada no estado de Santa Catarina, a escravidão teve um papel importante na formação da sua economia e sociedade. No século XIX, Itajaí era uma área de produção agrícola, voltada para a cultura do fumo, e um centro de comércio marítimo. Os escravizados eram utilizados como mão de obra nas plantações de fumo, além de realizar outras atividades econômicas na região, como o trabalho nos portos, transportes de mercadorias e serviços domésticos.

O quadro “A Redenção de Cam”, de Modesto Brocos, retrata a história bíblica de Caim, que foi condenado por Deus após assassinar seu irmão Abel. No entanto, é importante destacar que a Igreja Católica, como instituição, não usou especificamente esse quadro para justificar a escravidão.

Figura 2: A Redenção de Cam



Fonte: Modesto Brocos, 1895, óleo sobre tela, 199 cm x 166 cm.

Ao longo da história, a Igreja Católica teve diferentes posições em relação à escravidão. Durante a era colonial e o período de expansão europeia, houve uma série de debates teológicos e jurídicos sobre a escravidão e se era moralmente aceitável. Alguns membros da Igreja, como Bartolomé de las Casas, foram defensores dos direitos dos povos

indígenas e se opuseram à escravidão, argumentando que todos os seres humanos têm uma dignidade igual perante Deus.

No entanto, também houve teólogos e figuras da Igreja que buscaram argumentos para justificar a escravidão, especialmente no contexto da escravidão africana. Esses argumentos eram frequentemente baseados em interpretações seletivas de passagens bíblicas e distorções teológicas. Nesse sentido, alguns poderiam usar o elemento da condenação de Caim em “A Redenção de Cam” como um exemplo para justificar a escravidão, alegando que aqueles que foram escravizados mereceram seu destino devido a um suposto pecado ou maldição.

Contudo, é fundamental ressaltar que essas interpretações eram controversas e contestadas por outros membros da Igreja e teólogos cristãos, que sustentavam que a escravidão era uma grave violação dos princípios de dignidade e igualdade humanas. Felizmente, ao longo do tempo, a Igreja Católica evoluiu em sua posição e passou a condenar firmemente a escravidão, declarando-a contrária à dignidade humana. A Igreja também desempenhou um papel importante na luta contra a escravidão em várias partes do mundo, promovendo políticas e ensinamentos em defesa dos direitos humanos e da justiça social.

Relacionados diretamente à escravidão, o colonialismo e o eurocentrismo podem ser analisados sob a perspectiva marxista, que enfatiza as relações de exploração e dominação econômica. O colonialismo no Brasil ocorreu como parte do sistema colonial de exploração das potências europeias. Os europeus entraram em áreas coloniais, como o Brasil, principalmente para explorar seus recursos naturais e estabelecer uma economia de *plantation* baseada no trabalho escravo africano. As principais potências colonizadoras no Brasil foram Portugal e, mais tarde, a Inglaterra. No contexto da escravidão, o colonialismo implicava a imposição de uma estrutura socioeconômica baseada na exploração e no controle da mão de obra escrava africana pelos colonizadores europeus.

O eurocentrismo no contexto da escravidão no Brasil pode ser entendido como a visão de que a cultura e os valores europeus são supe-

riores e que outras culturas, como a africana, são inferiores e devem ser subjugadas. Essa visão eurocêntrica servia para justificar a escravidão e a exploração dos africanos, alegando que eles eram “inferiores” e, portanto, estavam destinados a serem escravizados.

Tratando-se do ensino de História, e, a fim de se desenvolver melhor compreensão do conteúdo ao longo das aulas, buscou-se trabalhar os processos históricos, sobretudo, a questão da escravidão a partir da realidade escravista que outrora existira na cidade de Itajaí. A sequência didática partiu da experiência regional da cidade, examinando as fontes históricas locais, para que os alunos tirassem suas próprias conclusões sobre o tema.

O processo avaliativo para uma turma de História do 8º ano, envolvendo pesquisa documental nacional e regional, análise de fontes, análise de obras de arte e debate final entre os alunos foi estruturado da seguinte maneira:

- **Introdução ao tema:** Apresentação do tema da pesquisa, contextualização histórica e explicação dos objetivos do processo avaliativo.
- **Pesquisa documental:** Os alunos são orientados a realizar pesquisas em fontes documentais nacionais e regionais relacionadas ao tema em estudo, como arquivos digitais, bibliotecas e sites especializados.
- **Análise de fontes:** Os alunos realizam a análise crítica das fontes encontradas, levando em consideração sua autenticidade, relevância e contexto histórico.
- **Análise de obras de arte:** Introdução às obras de arte relacionadas ao tema, seguida de análise visual e interpretação das mensagens transmitidas pelas obras.
- **Debate final:** Os alunos participam de um debate estruturado, em que apresentam suas análises, argumentam suas posições e discutem as diferentes perspectivas sobre o tema em estudo. O

debate é mediado pelo professor, que incentiva a participação de todos e promove a reflexão crítica.

- **Avaliação:** A avaliação é realizada considerando diversos critérios, como a profundidade da pesquisa, a qualidade da análise das fontes e das obras de arte, a participação no debate e a capacidade de argumentação dos alunos.
- **Reflexão:** Após a avaliação, é fornecido *feedback* individual aos alunos, destacando seus pontos fortes e áreas de melhoria. Além disso, é promovida uma reflexão coletiva sobre o processo, incentivando os alunos a identificarem os aprendizados e desafios enfrentados durante o processo avaliativo.

Ao seguir essa estrutura, foi possível proporcionar uma experiência de aprendizado significativa e estimulante para os alunos, que não só desenvolveram habilidades de pesquisa e análise crítica, mas também participaram ativamente do processo de construção do conhecimento histórico.

A história, como a entendemos, é muito mais do que um registro frio de dados e eventos. Ela é uma trama complexa de memórias, esquecimentos, imagens e narrativas que se entrelaçam para formar a tapeçaria de nossa compreensão do passado e do presente. Neste contexto, busquei amparar-me na visão do filósofo Walter Benjamin (1892-1940) sobre história, memória e narrativas, reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação, e como suas ideias continuam a influenciar nossa compreensão do mundo.

Uma contribuição fundamental de Benjamin é a valorização das narrativas marginais. Ele nos encoraja a ouvir as vozes silenciadas, as histórias das pessoas comuns e as perspectivas que muitas vezes são ignoradas. Ao fazer isso, podemos enriquecer nossa compreensão da história, tornando-a mais inclusiva e diversa.

Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo “como ele de fato foi”. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo. Cabe ao materialismo histórico fixar uma imagem do passado, como ela se apresenta, no momento do perigo, ao

sujeito histórico, sem que ele tenha consciência disso. O perigo ameaça tanto a existência da tradição como os que a recebem. Para ambos, o perigo é o mesmo: entregar-se às classes dominantes, como seu instrumento. Em cada época, é preciso arrancar a tradição ao conformismo, que quer apoderar-se dela. O dom de despertar no passado as centelhas da esperança é privilégio exclusivo do historiador convencido de que também os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer. (BENJAMIN, 1987, p. 224).

Deste modo, pode-se dizer que a visão de Walter Benjamin sobre história, memória e narrativas nos lembra de que a história não é estática, mas uma construção complexa e em constante evolução. Ela é moldada por quem conta a história, pelo que lembramos e pelo que esquecemos. É uma teia de histórias interligadas que nos ajuda a compreender nosso passado e nosso presente. Portanto, ao estudarmos a história, devemos fazê-lo com um olhar crítico e atento, buscando os fragmentos, ouvindo as vozes marginais e reconhecendo o poder das imagens. Afinal, a história é uma narrativa em constante construção e é nossa responsabilidade contribuir para essa narrativa de maneira significativa.

Tratando-se do período da escravidão e seus impactos na contemporaneidade, é importante analisar criticamente a representação das narrativas marginalizadas, bem como os impactos na educação, haja vista a projeção de narrativas excludentes e reducionistas constituídas na primeira metade do século XX, de forma a trazer para o centro aqueles que foram postos à margem da história como dever do historiador.

Também nos dá uma vívida ilustração da necessidade, para a sociedade, dos historiadores, que são os memorialistas profissionais do que seus colegas-cidadãos desejam esquecer. (HOBSBAWM, 1995, p. 107).

As ações de intervenção realizadas na E.E.B Ary Mascarenhas Passos tiveram como aspecto central democratizar o acesso à memória e reivindicar o protagonismo de povos impactados pela marginalização histórica. Freire alerta que:

O educador, que aliena a ignorância, se mantém sempre em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processo de busca. (FREIRE, 1996, p. 58)

Esse processo de recuperação vem ao encontro da micro-história à medida que ela pode “[...] transformar num livro aquilo que, para outro estudioso, poderia ter sido uma simples nota de rodapé numa hipotética monografia” (GINZBURG, 2007, p. 264). A micro-história é uma abordagem literária e histórica que se concentra em eventos, personagens e situações aparentemente insignificantes ou pouco conhecidas, mas que têm o poder de revelar questões importantes sobre a vida cotidiana e as complexidades humanas. Ao se concentrar em detalhes aparentemente pequenos, a micro-história busca capturar as nuances da experiência humana e destacar aspectos muitas vezes negligenciados pela história convencional.

Paulo Freire, Walter Benjamin e Carlo Ginzburg compartilham uma abordagem crítica e interdisciplinar que valoriza a compreensão profunda dos fenômenos sociais e culturais. Freire, com sua pedagogia libertadora, defendeu a importância da educação como instrumento de transformação social, incentivando a reflexão crítica e a conscientização dos indivíduos. Benjamin, por sua vez, explorou a relação entre história, cultura e arte, argumentando que a interpretação crítica das obras de arte pode revelar *insights* significativos sobre a sociedade. Ginzburg, por sua vez, destacou a importância da micro-história e da análise detalhada de fontes para compreender as complexidades da experiência humana. Todos esses pensadores enfatizam a necessidade de uma abordagem interdisciplinar e crítica para entendermos mais profundamente os fenômenos sociais e culturais, destacando a importância da educação como ferramenta para a emancipação e a compreensão do mundo.

CONSIDERAÇÕES

Ao estudar a escravidão no Brasil, é importante destacar não apenas a exploração física dos escravizados, mas também como essa

prática sustentou e alimentou o sistema econômico do país. A abolição da escravidão em 1888 não acabou com as desigualdades, mas sim transformou as formas de opressão e domínio.

Além disso, ao trazer esses temas para a sala de aula, podemos incentivar os alunos a pensarem criticamente sobre as origens das desigualdades sociais em nosso país e como elas estão relacionadas ao sistema econômico que temos hoje. Ao apresentar histórias e perspectivas diversas, podemos ajudar os alunos a entenderem melhor o contexto histórico e social em que vivemos.

Portanto, ao abordar a escravidão no Brasil em sala de aula, podemos não apenas ensinar sobre o passado, mas também inspirar os alunos a refletirem sobre questões de justiça social e a trabalharem para criar um mundo mais justo e igualitário no futuro.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito da história. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 222-232.

FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando**: conversas sobre educação e mudança social. Petrópolis: Vozes, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GINZBURG, Carlo. **O fio e os rastros**: verdadeiro, falso, fictício. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

HOBBSAWM, Eric. **A era dos extremos**: o breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

REPRESENTAÇÃO DA LINGUAGEM E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: CONCEPÇÕES, DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Julia Vieira Tocchetto de Oliveira¹⁸
Silvia de Ross¹⁹

INTRODUÇÃO

Este capítulo tem como objetivo refletir sobre a aprendizagem da linguagem escrita como representação da oralidade. Para tanto, serão entrelaçadas vozes e perspectivas de autores fundamentais à discussão a partir de diferentes pesquisas e publicações. São eles (as), especialmente: Vygotsy (1989); Ferreiro e Teberosky (1999); Ferreiro (1985; 1989; 1990; 1992); Lemle (1989); Carvalho (2004); Soares (1998); Cagliari (1992); Freire (1989;1996); e outros que também possibilitam refletir sobre as relações ensino-aprendizagem e especificidades, principalmente Libâneo (1994), Saviani (2008), Luckesi (2011) e Vasconcellos (2000) – no que concerne, sobretudo, ao planejamento e avaliação da aprendizagem. Autoras como Ostetto (2000), Arribas (2007) e Arce (2001) também contribuíram, ao longo da narrativa, para compreensão sobre a pluralidade e singularidade das crianças e Mantoan (2003), Mittler (2003), Skliar (1998) e Staimbock e Staimbock (2003), possibilitaram a reflexão quanto às aprendizagens de crianças não típicas.

Com vistas à organização, o texto foi dividido em dois momentos articulados entre si: o primeiro contemplou concepções de alfabetização, destacando a aprendizagem da escrita como representação da oralidade e especificidades que envolvem o processo de alfabetização, conside-

¹⁸ Doutora em Educação (UFPR). Pedagoga (SME – Florianópolis - SC).
CV: <http://lattes.cnpq.br/9096178087237722>

¹⁹ Doutora em Educação (UFPR). Professora (UNESPAR). CV: <http://lattes.cnpq.br/0741840761521082>

rando a pluralidade, mas, também, as singularidades das crianças e o desenvolvimento psicogenético; Depois, foram abordadas etapas para aprendizagem da linguagem escrita como representação da oralidade e a indissociável relação entre alfabetização e letramento, enfatizando desafios e perspectivas para o cenário educacional brasileiro.

PESQUISAS SOBRE AS SINGULARIDADES DAS CRIANÇAS E O DESENVOLVIMENTO PSICOGENÉTICO: OUTRO OLHAR PARA APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA COMO REPRESENTAÇÃO DA ORALIDADE

Inicialmente, cabe destacar que durante longos períodos da história ocidental, a alfabetização foi compreendida como a mera decodificação de letras em sons e sons em letras. A preocupação estava mais relacionada ao “como ensinar”, sobre os métodos de alfabetização, do que acerca de como as pessoas – em especial as crianças – aprendem. No bojo de movimentos históricos localizados em sociedades ocidentais, que marcaram a constituição de estados nacionais modernos, as mudanças quanto às concepções de criança e infância, impactaram também a produção do conhecimento sobre aprendizagem da linguagem escrita como representação da oralidade. Gradativamente, percebeu-se que a criança não é um mini adulto, tal como destacou o historiador Phillippe Ariés (1981), nem uma tábula rasa – assim como defendia o filósofo John Locke (1999, original de 1690) mas, sujeito singular, com necessidades, pensamentos e reflexões próprias. Rousseau (1995, original de 1762) contribuiu para tal reflexão e mudança e também outros pensadores que escreveram principalmente a partir dos séculos XVIII e XIX. Inclusive, a constituição gradativa de campos científicos teve papel fundamental, pois, também a partir do século XIX, principalmente na segunda metade deste e início do século XX, a busca pelo fortalecimento e legitimação

de ciências como a Pedagogia, a Psicologia, a Sociologia, a História e outros campos do saber a partir do método científico das ciências modernas, impactou as sociedades com o aumento de interesse e pesquisas sobre diversas áreas, dentre as quais: estudos sobre a criança e a infância – o desenvolvimento biológico, psicológico, social, história, espacial e cultural desta que, pouco a pouco, passou a ser reconhecida em suas singularidades. Cabe ressaltar, porém, que crianças e pessoas adultas com deficiência, entendendo esta como alguma limitação física, cognitiva ou outras, ainda continuavam compreendidas, em sua maioria, a partir de uma perspectiva excludente, segregadora e estigmatizante. A alfabetização e os métodos para alfabetizar foram repensados pouco a pouco (como se verá), mas, a reflexão e efetivamente políticas que envolvem alfabetizar e letras (simultaneamente), considerando a pluralidade de sujeitos sociais, somente passaram a ser vislumbradas, no caso do Brasil, a partir dos anos 1990.

A mudança significativa que marca as problemáticas e pesquisas desenvolvidas principalmente a partir do século XX pode ser identificada em teorias, como as de Jean Piaget (1975), Emília Ferrero e Ana Teberosky (1999). Embora Piaget não tenha se ocupado privilegiadamente de estudos sobre alfabetização e a linguagem não tenha sido ponto central em sua abordagem nas pesquisas sobre desenvolvimento da criança, seus trabalhos e orientações forneceram subsídios às suas orientações. Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1987;1999) destinaram suas preocupações sobre como crianças aprendem e elaboram suas hipóteses e sobre a linguagem escrita como representação da oralidade. Os estudos dessas autoras sobre o desenvolvimento psicogenético contribuíram substancialmente para uma “virada epistemológica” sobre os processos de alfabetização já que as autoras conseguem, a partir de suas pesquisas, demonstrar que as crianças têm conhecimento sobre a linguagem escrita e também tem uma forma própria de refletir e elaborar hipóteses a respeito desta. No bojo das constatações as quais chegaram,

as autoras, em especial Ferreiro (1985;1989;1990;1992), compreende que existem etapas no processo de alfabetização. Tais etapas são a fase icônica (desenhos); a garatuja (traços); silábica sem valor sonoro; silábica com valor sonoro; alfabética e, por último, ortográfica. Ressalta-se que, a princípio, as crianças não têm consciência da relação entre sons e grafemas. A construção da associação entre o simbólico complexo e os sons ocorre de forma gradativa, pois, tal como explicitou Vygostky (1989), será por meio da linguagem que a criança se reconhecerá, se relacionará no mundo e também se reconhecerá nele. Em cada momento com uma zona de desenvolvimento proximal incipiente e, por meio do suporte e condições necessárias, alcançará outro momento do desenvolvimento.

Pensando também com Piaget (1975), será num caminho de desequilíbrio, assimilação e equilíbrio que o conhecimento, inclusive o da linguagem escrita como representação da oralidade – tal como destacam Ferreiro e Teberosky (1999), será construído. Aos poucos, também, serão constituídos linguagem e pensamento de segunda ordem que, como destaca Vygostky (1989), configuram-se como habilidade de pensar sobre a própria linguagem.

ETAPAS PARA APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA COMO REPRESENTAÇÃO DA ORALIDADE E A INDISSOCIÁVEL RELAÇÃO ENTRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: DESAFIOS PARA O TRABALHO DOCENTE NO CENÁRIO BRASILEIRO

No Brasil, os estudos relacionados ao desenvolvimento psicogenético têm seu lugar em meio aos debates educacionais e especialmente após os anos 1980 (embora antes já tivéssemos movimentos pela alfabetização e escritos de Freire) que autores como Cagliari (1992), Lemle (1989), Carvalho (2004) e Magda Soares (1998), publicaram suas pesquisas e contribuições em diálogo com os trabalhos de Ferreiro e Teberosky (1989;1999). Todos(as) são enfáticos em afirmar que alfabe-

tizar é mais do que decodificar, já que envolve um complexo processo. Cagliari (1992) e Lemle (1989) – em especial – voltaram seus olhares para aspectos sociolinguísticos, enquanto Soares (1998) teorizou sobre a fundamental e indissociável relação entre alfabetização e letramento.

Em diálogo com as pesquisas sobre desenvolvimento psicogenético de Emília Ferreiro, Soares (1998) afirmou que a alfabetização envolve a decodificação de sílabas em sons e sons em sílabas. Porém, a autora afirma que a aquisição da aprendizagem da linguagem escrita como representação da oralidade precisa fazer sentido e ter significado para as crianças e que isso ocorre por meio do letramento. Este último, que está associado ao contato com e o reconhecimento da cultura letrada, a gradativa assimilação dos diferentes usos sociais da língua e da linguagem. Soares destaca que tais processos são distintos – inclusive no que concerne às áreas cognitivas impactadas no processo de desenvolvimento psicogenético – porém, devem ocorrer de forma simultânea para aprendizagem da linguagem escrita como representação da oralidade, com sentido e significado, para as crianças e tendo em vista o percorrer de um caminho com intenção de construção de autonomia, da crítica e do pleno desenvolvimento. Soares também define fase do processo de alfabetização tal como Ferreiro: icônica; garatuja; silábica sem valor sonoro (PTO), alfabética (APIC), silábica com valor sonoro (PTO), alfabética (PAOT) e ortográfica (PATO). O desenvolvimento dessas fases deverá ser acompanhado da gradativa consciência fonológica, que envolverá consciência silábica, fonêmica e fônica. Parênteses, rimas e aliterações devem compor o processo de construção de consciência fonológica, bem como os usos de diferentes gêneros textuais são imprescindíveis ao letramento.

Aqui, cabe retomar Paulo Freire (1989), quando este afirmou que a leitura do mundo precede à escrita. A alfabetização também é processo político, de autonomia, emancipação e deve ser libertadora.

Embora Soares (1998), Cagliari (1992), Lemle (1989) e Carvalho (2004) não tenham focado centralmente em suas obras no processo de

alfabetização como ato político, reconhecem esta dimensão. A aprendizagem da escrita como representação da oralidade não deve ocorrer de forma excludente e os métodos precisam ser definidos, logo, o planejamento deve ser construído em função da qualidade da realidade, como afirma Luckesi (2011), e não o contrário.

Para tanto é fundamental que os professores, especialmente os alfabetizadores, reconheçam o erro como parte do caminho para alcançar o sucesso – tal como também afirmaram Ferreiro e Soares. Cabe aos educadores avaliar “o caminho”, o processo, verificando se este coaduna com os objetivos e intenções pedagógicas definidos. Esta avaliação deve ser parte de todo o processo de alfabetização, a contínua reflexão (e antecipada, como afirma Libâneo, 1994) para construção do planejamento e para revisitar o caminho percorrido por estudantes de maneira formativa, processual e sempre diagnóstica (Perrenoud, 2000; Perez Gomez, 1998; Sacristán, 1999; Libâneo, 1994; Luckesi, 2011).

No entanto, é necessário compreender qual caminho deve ser percorrido. Como afirmou Soares, é imprescindível à formação do professor alfabetizador conhecimentos basilares. São eles: sociolinguísticos; fonológicos, psicogenéticos (sendo estes imprescindíveis, por não os únicos). É de suma importância o conhecimento das realidades, com descrição e avaliação destas, para que o professor construa arcabouço para reelaborar as atividades do caminho, identificando em qual lugar do processo o estudante encontra-se e o movimento necessário para que alcance a próxima etapa rumo ao objetivo definido.

A formação docente precisa comportar tais fundamentos construindo esse conjunto de saberes que se configuram num arcabouço teórico-prático e prático, no sentido que os professores sejam capazes de investigar a realidade de cada educando e revisitar caminhos percorridos com afeto – um afeto humanizador, com respeito e amorosidade, tal como já explicitaram Freire (1989; 1996) e Vasconcellos (2000).

É necessário ao professor conhecimento técnico e científico para planejar, entendendo, por exemplo, que uma criança que está na etapa da garatuja precisa de atividades, mediação, avaliação, instrumentos e recursos adequados em seu caminho para alcançar os conhecimentos necessários à fase silábica sem valor sonoro. O planejamento precisa ser realizado com método e estratégias adequadas às necessidades da criança. Se para alguns o método misto, que privilegia a relação silábica e fônica pode reverberar positivamente, pode ser necessário rever essas escolhas para outros, no processo de avaliação e reflexão durante o caminho percorrido, considerando as dificuldades do educando e suas hipóteses.

Autoras como Ostetto (2000), Arribas (2007) e Arce (2001) contribuem para pensar a pluralidade das crianças. Embora a educação infantil não deva ser escolarizada e nem um preparatório para os anos iniciais, desde a educação infantil – na realidade, desde o contato com a sociedade, as crianças estabelecem relação com a cultura letrada. A história de cada criança, a realidade social, familiar, econômica, cultural, impactará, desde muito cedo, as relações desta com a linguagem escrita como representação da oralidade. Assim como as relações de amorosidade, ou de inumanidade, também impactarão no seu desenvolvimento.

Neste sentido, cabe à Educação Infantil oferecer às crianças, desde bebês, condições para compreensão do papel social da linguagem escrita, a partir de diferentes suportes e gêneros literários, considerando o livro como objeto e como brinquedo, capaz de aproximar a criança “[...] do cerimonial de leitura e seus protocolos (segurar o livro, virar as páginas e etc.)” (Debus, 2009, p. 3). Importante considerar que às crianças advém de diversos contextos sociais, históricos, culturais e econômicos, os quais precisam ser considerados durante todo processo de aprendizagem. Ademais, a criança tem seu processo de desenvolvimento social, emocional e cognitivo pautado na brincadeira que, para Vigotsky, trata-se da principal atividade da infância. Deste modo, os processos educativos, inclusive

no que concerne à alfabetização, precisam se dar de modo lúdico e em consonância com a realidade social na qual as crianças vivem.

Portanto, é necessário ao professor compreender que, nos anos iniciais, momento no qual a aprendizagem no processo de aquisição da linguagem escrita como representação da oralidade assume um lugar de centralidade, as crianças continuam sendo crianças e que “todas são crianças”, com multiplicidade, pluralidade, vulnerabilidade e singularidades. Inclusive as crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação (atual público alvo da educação inclusiva). Também são crianças todas as consideradas típicas com dificuldades de aprendizagem persistentes e aquelas com transtornos de aprendizagem como dislexia, discalculia e outros. São crianças de diferentes etnias e modos de vida. Crianças que são vozes negras, quilombolas, indígenas, caiçaras, do campo e também do urbano, do centro ou das periferias. Não são crianças ideais, mas reais, como já assinalou Ostetto (2000).

Nessa pluralidade multicultural, que contempla tantas singularidades, desenvolver uma escuta atenta e olhar sensível, tal como afirmou Madalena Freire (1983), é fundamental para avaliar de forma contínua ao longo do caminho percorrido por cada criança. E avaliar de forma contínua é imprescindível para (re) construir e (re) elaborar o próprio caminho com vistas à aprendizagem da língua escrita como representação da oralidade. Neste sentido, o planejamento ao longo deste caminho deve envolver a atitude crítica de cada educador diante da própria prática (Ostetto, 2000), exercitando, sempre:

[...] o olhar atento, o escutar comprometido dos desejos e das necessidades do grupo revelados em seus gestos, falas, expressões, em suas linguagens, enfim. O planejamento não é ponto de chegada, mas porto de partida ou “portos de passagem”, permitindo ir mais e mais além, no ritmo da relação que se constrói com o grupo de crianças (Ostetto, 2000, p. 1999).

Para tanto, o professor precisa de conhecimentos múltiplos, inclusive sobre a legislação educacional; os referenciais curriculares que são alguns dos documentos imprescindíveis que devem ser mobilizados para assegurar direitos das crianças dentro de princípios éticos, estéticos e políticos. O processo de alfabetização precisa, portanto, promover inclusão plena, planejamento construído com instrumentos e recursos adequados às pluralidades e as singularidades do desenvolvimento infantil, mas, também, à individualidade e protagonismo das crianças. Mas nunca se deve perder de vista que o planejamento não deve ser *para* e sim *com* as crianças, conforme já enfatizou Ostetto (2000). Não se trata de planejar a partir de um conjunto de conhecimento adultocêntricos, mas como construção coletiva, entre educador e educandos, um processo que envolve um ponto de equilíbrio entre conhecimentos considerados válidos e necessários no âmbito de uma cultura adultocêntrica – contemplando clássicos também, como já ressaltou Saviani (2003), mas, conjuntamente aos conhecimentos próprios de uma fase singular do desenvolvimento.

As crianças não são inferiores aos adultos, não falta a elas consciência, mas constroem sentidos e significados do seu lugar, do seu “porto de partida” e de passagem. Não são um vir a ser. Já são sujeitos de saberes e conhecimentos e são protagonistas na construção destes. Embora aprender a linguagem escrita como representação da oralidade seja imprescindível para autonomia e emancipação crítica, a construção do caminho para acomodação desses conhecimentos não pode ser impositiva e descontextualizada das realidades sociais. Às crianças, assim como a todos os sujeitos de conhecimento, cabe o direito de construir com educadoras e educadores seu percurso de aprendizagem, com respeito, amorosidade e justiça social.

CONSIDERAÇÕES

Pensar e atuar nos processos de alfabetização e letramento no âmbito da Educação requer a mobilização de diferentes campos de conhecimento, como a Pedagogia, a História, a Psicologia, a Sociologia e a Linguística. A partir da compreensão da criança como ator social, protagonista, sujeito ativo e de direitos, situada em um contexto social, histórico, cultural e econômico, é preciso levar em consideração a diversidade nos processos de alfabetização e letramento, considerando que este, o letramento (entendido como a leitura de mundo), se dá desde bebês.

A pandemia de COVID-19, com a impossibilidade do ensino presencial e implantação emergencial do ensino remoto, deixou graves déficits de aprendizagem em crianças e jovens, especialmente porque esta modalidade de ensino não era compatível com a realidade da maioria dos estudantes. Tendo em vista essa conjuntura, consideramos essencial discutir a alfabetização e letramento, desde suas bases epistemológicas, a fim de constituir bases teóricas e metodológicas, bem como políticas públicas que possibilitem a recuperação deste déficit, garantido a todas as crianças, independente de suas origens, o acesso à leitura e escrita como forma de conhecer-se, reconhecer-se, de construir autonomia, humanidade e o exercício da cidadania.

REFERÊNCIAS

- ARCE, Alessandra. **Didática da Alfabetização**: Fundamentos e Práticas. São Paulo: EPU, 2001.
- ARRIBAS, Tereza Luiza Ferreira. **Avaliação na Pré-Escola**: Um Olhar Sensível e Reflexivo sobre a Criança. São Paulo: Loyola, 2007.
- ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o Bá-Bé-Bi-Bó-Bu**. São Paulo: Scipione, 1992.
- CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **Ensino de Ciências**: Unindo a Pesquisa e a Prática. São Paulo: Thomson, 2004.
- DEBUS, Eliane. Entre letras e leituras: a leitura literária na Educação Infantil. **Revista Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 15, n.85, p. 36-44, jan/fev., 2009.

- FERREIRO, Emília. (org.). **Os filhos do analfabetismo**. Porto Alegre: ARTMED, 1990.
- FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Editora Cortez, 1989.
- FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. São Paulo: Editora Cortez, 1992.
- FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Editora Cortez, 1985.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler: Em Três Artigos que se Completam**. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREIRE, Madalena. **A Paixão de Conhecer o Mundo: Relato de uma Professora**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- LEMLE, Miriam. **Guia Teórico do Alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1989.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LOCKE, John. **Ensaio acerca do Entendimento Humano**. São Paulo: Nova Cultural, 1999 (Obra original publicada em 1690).
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, 2011.
- MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: Contextos Sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Encontros e Encantamentos na Educação Infantil**. Campinas: Papyrus, 2000.
- PIAGET, Jean. **A Construção do Real na Criança**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel. **A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- PERRENOUD, Philippe. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou Da Educação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995 (Obra original publicada em 1762).
- SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes Instáveis em Educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Edições especiais. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**. São Paulo: Autores Associados, 2003.
- SKLIAR, Carlos. **A Surdez: Um Olhar sobre as Diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

- SOARES, Magda Becker. **Linguagem e Escola: Uma Perspectiva Social.** São Paulo: Ática, 1998.
- STAIMBOCK, Bernadete Brandão; STAIMBOCK, Eduardo Reuven. **Transtornos de Aprendizagem e Autismo: Avaliação e Intervenção Neuropsicológica.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico.** São Paulo: Libertad, 2000.
- VYGOSTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ANÁLISE DOCUMENTAL DA FORMAÇÃO EM PESQUISA NA GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PRIVADAS

Bruno de Morais Cury²⁰
João Leite Ferreira Neto²¹
Vinícius Cândido Queiroz²²

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho foi analisar documentos legais a fim de verificar o tema da formação em pesquisa em cursos de Psicologia em Instituições de Ensino Superior privadas. Dos oito documentos encontrados, relacionados ao tema, quatro foram considerados potenciais para uma análise global – uma Lei, duas Resoluções e um Instrumento.

A presença maciça de Instituições de Ensino Superior (IESs) privadas tem seguido as tendências do Ensino Superior (ES) brasileiro e tem sido reflexo das políticas educacionais no país nas últimas décadas, sobretudo em seu caráter de expansão privatista (Martins, 2009). A oferta de cursos em universidades poderia ser um indicador de uma melhoria na qualidade do ensino, no entanto, essa grande expansão de oferta mercadológica, em um curto período, teve como um dos principais impactos a queda da qualidade do ensino ofertado, ocasionada pela dificuldade em avaliar uma grande quantidade de cursos e pela falta de docentes qualificados para atender toda a demanda (Catani et al., 2001; Yamamoto, 2006).

²⁰ Doutorado em Psicologia (PUC Minas). Gestor (Coordenador), Professor e Supervisor (UNIVICOSA).
CV: <http://lattes.cnpq.br/4798183432112513>

²¹ Pós-doutorado em Psicologia Social (UERJ). Doutorado em Psicologia (PUC-SP). Professor (PUC-MG).
CV: <http://lattes.cnpq.br/3038678963901173>

²² Graduando em Psicologia (UNIVICOSA). Bolsista de iniciação científica 2023.
CV: <http://lattes.cnpq.br/9588092464363254>

A realidade do mercado privado do ES em cursos de graduação em Psicologia carece de uma problematização reflexiva. Cury e Ferreira (2014) entendem que isso se reflete na tendência das Comissões de Especialistas do Ministério da Educação (MEC) serem compostas por docentes de instituições públicas e em menor número docentes de profissionais, não havendo representação do setor amplamente privado, mesmo que este seja responsável pela formação do maior número de psicólogos no país.

Uma pesquisa realizada em 1987 – e publicada em livro posteriormente – idealizada pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP), é considerada ainda essencial aos estudos sob o tema da formação em pesquisa no país. Com relação à essa formação, a pesquisa apresenta três reflexões sobre a formação do psicólogo: problemas da graduação (Gomide, 1988), a discussão da formação complementar (Langenbach & Negreiros, 1988) e a formação científica (Matos, 1988). Quanto à terceira reflexão, traz-se a deficiência na formação em pesquisa, com uma falta de participação em atividades dessa natureza, assim como a ausência de contato com as pesquisas originais dos teóricos que embasam a maior parte das teorias utilizadas em Psicologia. Os alunos tem contato com as teorias, mas não com a forma com que elas foram produzidas, dando relevância ao dilema da formação científico-acadêmica na formação de psicólogos (Seixas, 2014).

Féres-Carneiro e Lo Bianco (2003, pp. 114-115) apontam que pesquisa e Iniciação Científica (IC) não podem deixar de estar presentes na formação do psicólogo, pois consideram importante que haja, ao longo de toda a graduação, atividades vinculadas de forma íntima aos processos de pesquisa. “Na universidade, a pesquisa ficou encastelada, durante muito tempo, como domínio na pós-graduação. Um procedimento que deve ser encorajado nos cursos de formação diz respeito à participação dos discentes em grupos de pesquisa em programas de iniciação científica”.

A relação entre pós-graduação e graduação se materializa nas possibilidades de ênfase – pela oportunização da pesquisa, do conhecimento novo, aprofundamento de estudos e experiências de atuação

diferenciadas. Contudo, o número de cursos de graduação é exponencialmente maior se em relação aos Programas de Pós-Graduação (PPGs). Portanto, as ênfases curriculares, na maioria dos cursos básicos, acabam sendo definidas sem a pesquisa na área, concentrando-se nos campos de trabalho mais voltados à saúde. Constituem-se novamente em uma estrutura conservadora que marca o perfil do psicólogo brasileiro (Borges-Andrade et al., 2015).

A hegemonia da pós-graduação a privilegia com investimentos, inclusive na forma de produção – via pesquisa – e transmissão de saberes, ao passo que a graduação se encontra com escassos recursos para cumprir sua missão, que é inferir aos graduandos uma formação intelectual, acadêmica, em que o ensino, a pesquisa e as trocas com a sociedade – na forma de extensão – têm o mesmo grau de importância (Massi & Queiroz, 2015).

Conforme ressaltam Yamamoto et al. (2010), é preciso se aprofundar no tema quanto às IESs particulares, considerando o crescimento vertiginoso de suas participações na formação do psicólogo no país. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) registrou, para o ano de 2003, que o total de alunos matriculados no ES havia ultrapassado a marca de 7,3 milhões, dos quais 5,3 milhões eram da rede particular de ensino (Gargary, 2016). Sendo assim, é preciso superar a lógica de que somente a pós-graduação pode gerar e nutrir a pesquisa na graduação, obviamente sem desconsiderar os grandes benefícios de articulação entre estes níveis de educação.

Bastos et al. (2010) consideram, ainda, que quando o psicólogo se vê diante de situações novas de trabalho para as quais não se sente preparado, recorre ao modelo predominante que oferece e serve de referência, sem que avalie criticamente sua adequação para essa nova situação. Então, a ausência de formação é compensada pelo uso de um modelo teórico-metodológico de atuação que, embora seja reconhecido socialmente, não contribui de modo efetivo para o contexto em que se pretende usar.

No plano metodológico do presente estudo, dos oito documentos encontrados, quatro foram desconsiderados por serem documentos que não estão mais em vigor e/ou foram substituídos por Leis mais recentes, além de não conterem informações substanciais sobre pesquisa na formação em Psicologia. Como indicados no Quadro 1, serão analisados apenas artigos, eixos e itens específicos de cada um de tais documentos. O foco da análise será o tratamento dado em cada documento ao tema da pesquisa na graduação.

Quadro 1 - Documentos para análise quanto à formação em pesquisa do graduando em Psicologia

Nº	Ano	Documento (título)	Origem	Itens que mencionam a pesquisa
1	1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).	Lei	Capítulo IV – Da educação superior. Art. 43º, 52º e 53º.
2	2011	Resolução n. 5, de 15 de março de 2011 – Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia.	Resolução	Art. 3º, item VI; Art. 5º, item II; Art. 8º, item IV; § 1º, letra a), Art. 12; Art. 19º, item IV.
3	2023	Resolução CNE/CES n. 1, de 11 de outubro de 2023 – Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de graduação em Psicologia.	Resolução	Art. 2º, item V; Art. 8º, §4º; Art. 10º, letra a); Art. 16º §1º.
4	2017	Instrumento de Avaliação Institucional Externa: Presencial e a Distância – Credenciamento (outubro de 2017).	Instrumento	Eixo 1 – Planejamento e avaliação institucional, Indicador 2.3; Eixo 3 – Políticas Acadêmicas, Indicadores 3.2 e 3.4.

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Dessa forma, procurou-se, por meio da análise documental, verificar se o tema da formação em pesquisa é central ou periférico, bem como se tem algum padrão de exigência.

DESENVOLVIMENTO

No documento 1, intitulado *Lei de diretrizes e bases da educação Nacional* (LDBEN), vê-se que as mudanças no cenário político nacional ocorridas em fins da década de 1970 imprimiriam novos contornos à educação nacional. A partir da vitória do partido de oposição ao regime militar, Movimento Democrático Brasileiro (MDB), e dos seguidos

movimentos de reabertura política do governo brasileiro, começa-se a ocorrer a paulatina restauração dos direitos democráticos.

Segundo a Lei n. 9.394 (1996), o capítulo IV, que trata *da educação superior* por meio do Art. 43º, que dispõe da finalidade da educação superior, é enfático quanto à formação em pesquisa dos cursos de graduação quando diz que:

II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; (LEI n. 9.394, 1996, p. 16).

A LDBEN foi um dos eixos de importância no desdobramento do ES, já que a mesma, no que tange à importância da pesquisa no ES, era bem clara em seu documento. Sistematizar e implantar as DCNs para os cursos de graduação em Psicologia inicia-se justamente com esta Lei, que tem como orientação estabelecida no que tange ao ensino em geral e ao ES em especial:

Assegurar maior flexibilidade na organização de cursos e carreiras, atendendo à crescente heterogeneidade tanto da formação prévia como das expectativas e dos interesses dos alunos. Ressalta, ainda, a nova LDB, a necessidade de uma profunda revisão de toda a tradição que burocratiza os cursos e se revela incongruente com as tendências contemporâneas de considerar a boa formação no nível de graduação como uma etapa inicial da formação continuada (Decreto n. 2.207, 1997).

A LDBEN, portanto, enquanto marco regulatório fundamental que obrigou as faculdades a refletir a respeito de seus cursos de graduação.

O setor educacional experimentou profunda reformulação das IESs do setor privado em decorrência desta Lei, o que permitiu às mesmas optarem por serem de fins lucrativos. Isso levou os grupos educacionais – empresas que atuam no mercado educacional – a adquirirem faculdades isoladas, centros universitários e universidades, oferecendo serviços de acordo com a demanda do mercado, dando origem às instituições denominadas “mercantis” (Calderón, 2000).

Seguindo-se, no documento 2, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Psicologia* (Resolução n. 5, de 15 de março de 2011) foram organizadas em uma estrutura cuja sequência e conteúdo são articulados em princípios e fundamentos que orientam o planejamento, a implementação e a avaliação do curso de Psicologia. Em 15 de março de 2011, foram instituídas as novas diretrizes curriculares para a Psicologia, que substituem as de 2004. A alteração deve-se à Normatização sobre a Licenciatura em Psicologia, que já havia sido anunciada anteriormente na Lei de 7 de maio de 2004 (Duarte, 2011). A mesma, em seu terceiro artigo, define a meta central da formação e para o que ela estaria voltada:

Art. 3º O curso de graduação em Psicologia tem como meta central a formação do psicólogo voltado para a atuação profissional, para a pesquisa e para o ensino de Psicologia, e deve assegurar uma formação baseada nos seguintes princípios e compromissos:

I - Construção e desenvolvimento do conhecimento científico em Psicologia;

VI - Respeito à ética nas relações com clientes e usuários, com colegas, com o público e na produção e divulgação de pesquisas, trabalhos e informações da área da Psicologia; (RESOLUÇÃO n. 5, 2011, p. 1).

A discussão sobre pesquisa na LDBEN se articula diretamente com a feita nas DCNs, já que na primeira dá-se ênfase sobre o incentivo ao trabalho de pesquisa e investigação científica, enquanto, na segunda, é assegurada a construção e desenvolvimento do conhecimento cien-

tífico em Psicologia.²³ Estes devem estar presentes ao longo do curso, sistematizado por meio de disciplinas que contemplem tal tema, bem como nos estágios curriculares, embora, ao investigar grades curriculares pelo Brasil, é comum verificar que a proposta dessa construção esteja logo no início do curso.

Art. 5º A formação em Psicologia exige que a proposta do curso articule os conhecimentos, habilidades e competências em torno dos seguintes eixos estruturantes:

III - Procedimentos para a investigação científica e a prática profissional [grifo nosso], de forma a garantir tanto o domínio de instrumentos e estratégias de avaliação e de intervenção quanto a competência para selecioná-los, avaliá-los e adequá-los a problemas e contextos específicos de investigação e ação profissional; (RESOLUÇÃO n. 5, 2011, p. 2).

A organização do currículo em habilidades e competências é um dos grandes diferenciais das DCNs, diferenciando-se do modelo de Currículo Mínimo que era centrado nos conteúdos das disciplinas (Seixas, 2014). Mas, curiosamente, nas diretrizes curriculares, não é explicado – tampouco sugerido – como tais eixos estruturantes devem ser contemplados ao longo do curso. E, portanto, o proceder científico de como a pesquisa deve ser tratada não emerge do texto documental, apesar de que um documento dessa natureza e importância deveria ser didático e claro na definição de todos seus termos.

Um aspecto importante na formação em pesquisa relaciona-se à presença de ênfases curriculares nessa área, sendo que a Psicologia foi a única área que adotou as ênfases curriculares obrigatórias. A ênfase em pesquisa é uma das sugestões feitas pelas DCNs, e sua presença é criticada por alguns autores como evidenciando uma separação no processo formativo entre uma formação profissionalizante e outra científica

²³ É mister que o leitor mantenha atenção a esse propósito geral das DCNs, de assegurar a construção e desenvolvimento da formação em pesquisa na Psicologia dentro das IESs, pois as reflexões seguintes apontam certa falta de clareza documental quanto ao proceder que leva ao cumprimento desse propósito.

(univers, 2012). O artigo 11 das DCNs menciona sobre a oferta de tais ênfases curriculares, descritas a seguir:

Art. 11º A organização do curso de Psicologia deve explicitar e detalhar as ênfases curriculares que adotará, descrevendo-as detalhadamente em sua concepção e estrutura. (RESOLUÇÃO n. 5, 2011, p. 4).

Em nenhuma das grades curriculares de cursos de Psicologia de IESs particulares analisadas aleatoriamente foi encontrada alguma ênfase que estivesse voltada à pesquisa, em seus títulos, como sugerido na citação supracitada a respeito das diretrizes curriculares, isso porque as ênfases encontradas dividem-se em duas. Em sua maioria, quase sempre se mantém em saúde, enquanto a segunda varia entre Psicologia Social e/ou Organizacional. As diretrizes não orientam nem sugerem como as ênfases podem ser executadas, tampouco apresentam propostas de disciplinas e de estágios. No artigo 19, quase ao final do documento, é descrito sobre como a pesquisa deve estar presente no planejamento acadêmico do curso:

Art. 19. O planejamento acadêmico deve assegurar, em termos de carga horária e de planos de estudos, o envolvimento do aluno em atividades, individuais e de equipe, que incluam, entre outros:

IV - Projetos de pesquisa desenvolvidos por docentes do curso; (RESOLUÇÃO n. 5, 2011, p. 7).

No contexto de discussão das DCNs, para uma reflexão propositiva, cabe refletir sobre o lugar que ocupam a investigação – como processo permanente e constitutivo do exercício profissional crítico e comprometido – e a pesquisa científica, como dimensão específica da sistematização de conhecimentos produzidos em Psicologia. Concluindo que, o que é de maior importância nas DCNs de 2011 sobre pesquisa está ligado à presença da mesma quando nos conteúdos curriculares, nas ênfases oferecidas ao aluno ao final do curso – enquanto princípio e

compromisso na formação –, bem como articulada enquanto habilidade e competência, apesar de no texto das *Diretrizes*, como mencionado anteriormente, tais especificações parecerem vagas e sem detalhamento de como devem ser operacionalizadas.

Adiante, no documento 3, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Psicologia* (Resolução CNE/CES n.1, de 1 de outubro de 2023), nota-se uma estrutura muito similar as DNCs de 2011. No texto documental o termo *pesquisa* é mencionado diretamente cinco vezes, mas é “discutido” apenas em quatro dessas cinco: Art 2º, V; Art 8º, §4º; Art 10º, a; Art 16º §1º (Resolução n.1, 2023, p, 1, 4, 6 e 8).

Nesses trechos os apontamentos continuam sendo genéricos e vagos, de modo que, o termo pesquisa cumpre no texto da DCNs de 2023, a função de um nome e não de um conceito, visto que, o nome de algo visa colocar a mesma em relação com o mundo; já o conceito, é fruto da reflexão e tenta exprimir parte da natureza daquela coisa ou atividade; nosso caso, a atividade da pesquisa. É possível, através das menções supracitadas, entrar em contato com o termo pesquisa, mas a vacuidão de sua expressão não incita reflexões, muito menos indica com clareza, caminhos comuns para as IESs traçarem planos pedagógicos, já que essa é uma realidade ainda mais complexa que a simples reflexão.

Além disso, como mencionado no relatório presente no pedido de homologação da DCNs (Parecer CNE/CES N° 179/2022, p. 2), ela parece ter sido produzida para discutir sobre aulas online e o regime remoto, ocorridos durante a pandemia do COVID-19. No que tange à pesquisa, parece ter sido apenas uma reedição da DCNs de 2011.

Por fim, debruçando-nos sobre o documento 4, *Instrumento de Avaliação Institucional Externa* – para os cursos presenciais e a distância – trata-se de um documento que, mesmo com um caráter distinto dos demais – uma vez que os anteriores se baseiam na fase de formulação de políticas e o atual volta-se à avaliação da implementação do que foi formulado politicamente –, mostra-se importante, pois é por meio do mesmo que a IES será analisada para ter o reconhecimento pelo MEC.

Nesse Instrumento entende-se, porém, que poderia haver mais itens voltados à formação em pesquisa, independente do curso.

Para ofertar educação superior, as faculdades privadas devem solicitar ao MEC seu credenciamento – entrada da IES no Sistema Federal de Ensino – para, posteriormente, de acordo com a legislação pertinente, se submeterem ao processo avaliativo, no intuito de obter o recredenciamento, necessário para a continuidade da oferta do curso. As instituições podem, ainda, solicitar a transformação da organização acadêmica, para tornar-se centro universitário ou universidade. As dimensões se agrupam por afinidade, em cinco eixos, com indicadores que apresentam elementos de avaliação e os respectivos critérios para sua análise e verificação: I) planejamento e avaliação institucional; II) desenvolvimento institucional; III) políticas acadêmicas; IV) políticas de gestão; (V) infraestrutura. (Brasil, 2017).

Dentre os cinco eixos supracitados considerados como parâmetros para a avaliação, mesmo que esteja explícito que o instrumento deva contemplar o tema da pesquisa, em apenas dois deles tal tema é mencionado, embora de forma sucinta. Isso porque, segundo Brasil (2017, p. 12), o Eixo 1 trata do **Planejamento e avaliação institucional** e, especificamente em seu **Indicador 2.3**, consta: “PDI, políticas e práticas de pesquisa ou iniciação científica, de inovação tecnológica e de desenvolvimento artístico e cultural”.

A avaliação de um curso ocorre por meio da visita *in loco* do MEC, assim, todas as atividades de pesquisa devem estar registradas. Caso a IES atenda ao que se pede no item cinco – o de nota máxima –, a mesma pode ser avaliada no relatório final com essa pontuação. Essa avaliação é complexa e própria de cada avaliador que faz a visita. Os critérios variam de um avaliador para o outro: por vezes, voltam-se mais para grades curriculares, enquanto outros para estágios e, por fim, há alguns que se direcionam ao funcionamento da clínica-escola.²⁴

²⁴ O “peso” avaliativo dos critérios parece variar de modo subjetivo conforme a compreensão do avaliador de qual dos critérios é prioritário, o que gera, de fato, divergências avaliativas, por exemplo: um curso que obteve nota “y” no ano de 2021, recebe nota “x” em 2022, sendo x nota máxima, porém, já poderia ter recebido a nota máxima em 2021, caso o avaliador de 2022 também tivesse sido avaliador em 2021.

Diante da experiência de um dos pesquisadores, que fez parte da composição da Comissão Permanente de Avaliação (CPA) por quinze anos, foi possível acompanhar várias visitas presenciais a diversos cursos da IES na qual o mesmo trabalha. Na visita feita ao curso de Psicologia - ano de 2014 -, as avaliadoras tiveram um critério próprio para avaliarem o regime de trabalho dos docentes.

O Eixo 3, por sua vez, diz respeito às **Políticas Acadêmicas**, mais especialmente no **Indicador 3.2**, pelo qual menciona: “Políticas institucionais e ações acadêmico-administrativas para a pesquisa ou iniciação científica, a inovação tecnológica e o desenvolvimento artístico e cultural” (Brasil, 2017, p. 16). O **Indicador 3.4**, por fim, concerne sobre as “Políticas institucionais e ações de estímulo e difusão para a produção acadêmica docente” (Brasil, 2017, p. 17).

Entende-se que, para um curso ser reconhecido pelo MEC, ele deve contar com um planejamento estratégico de como a pesquisa vai estar disposta em sua duração, como será o processo de IC e demais atividades ligadas ao tema. Porém, nos itens supracitados, naquilo que concerne à pesquisa, o tema parece vago e sem foco, e tal fato é coerente com os documentos 2 e 3 também analisados, já que neles boa parte dos conceitos também é vaga e pouco clara – sem foco ou sentido definido.

Devido ao maior incentivo à pesquisa concentrar-se nas IESs públicas, estas acabam por receber melhores avaliações, até pelo atendimento da porcentagem mínima para titulação de professores. Este, por exemplo, é um item mais objetivo do referido instrumento. Vale ressaltar que as IESs privadas que têm Programas de Pós-Graduação (PPG) tendem a se sair melhor nesse item, e a titulação poderia ser resolvida facilmente pelas mesmas, pois há doutores no mercado. Somado a isso, conforme ressaltam Yamamoto et al. (2010), considerando o crescimento vertiginoso da participação das IESs privadas na formação do psicólogo no país, demanda-se melhor analisar a realidade de instituições que não são universidades.

CONSIDERAÇÕES

Os caminhos percorridos durante o desenvolvimento deste estudo tornaram possível evidenciar que as IESs privadas têm potencial para desenvolverem mais e melhor a pesquisa nos cursos de Psicologia. Os dados obtidos durante a pesquisa ainda permitiram chegar à conclusão de que novas investigações devem continuar sendo feitas nas IESs privadas. Isso poderia ocorrer com as possíveis novas mudanças nas diretrizes curriculares, com novos questionamentos para norteá-las, como por exemplo, de como essas IESs se preparariam para eventuais visitas, e se haveria alguma mudança na forma de se conceber a pesquisa no curso.

Com isso, entende-se que, numa sociedade carente de conhecimento e com urgência de avançar e melhorar em muitos de seus aspectos, a pesquisa e a pós-graduação têm muito a contribuir. Na lógica contemporânea de um tempo cada vez mais fugidio, cabe à pesquisa científica mais do que experimentar e inovar, ou seja, ser mais do que ser pioneira e propositiva.

A expectativa é de que, em breve, haja inclusive uma melhora na forma com que se dará a organização pelas IESs, já que, atualmente, os resultados que vem apresentando não se mostram satisfatórios, principalmente quanto à elevada inadimplência dos alunos inscritos em programas de financiamento, baixo impacto científico pelas publicações acadêmicas e reduzido desempenho e eficiência, já que o elevado investimento em um estudante universitário não é devidamente correspondido.

Portanto, através de uma análise documental o presente estudo apresentou a constituição do ES e da pesquisa científica no Brasil, evidenciando um processo com rupturas que contribui, de maneira geral, para o estabelecimento da graduação voltada basicamente à formação técnica e profissional do graduando, que negligencia a necessária face científica deste processo.

REFERÊNCIAS

- Bastos, A. V., Gondim, S. M. G., & Peixoto, L. S. A. (2010). Áreas de atuação, atividades e abordagens teóricas do psicólogo brasileiro. In A. V. B. Bastos, & S. M. G. Gondim (Org.), *O trabalho do psicólogo no Brasil* (Cap. 9, pp. 174-199). Porto Alegre: Artmed.
- Bernardes, J. S. (2012). A formação em Psicologia após 50 anos do Primeiro Currículo Nacional da Psicologia – alguns desafios atuais. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32(n. esp.), 216-231. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932012000500016>
- Borges-Andrade, J. E., Bastos, A. V. B., Andery, M. A. P. A., Guzzo, R. S. L., Trindade, Z. A. (2015). Psicologia brasileira: Uma análise de seu desenvolvimento. *Universitas Psychologica*, 14(3), 865-880. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-3.pbua>
- Brasil. (2017). *Instrumento de Avaliação Institucional Externa: Presencial e à distância – credenciamento*. Brasília: Ministério da Educação.
- Calderón, A. I. (2000, janeiro/março). Universidades mercantis: A institucionalização do mercado universitário em questão. *São Paulo em Perspectiva*, 14(1), 61-72. <https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000100007>
- Catani, A. M., Oliveira, J. F., & Dourado, L. F. (2001, agosto). Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. *Educação & Sociedade*, 22(75), 67-83. <https://doi.org/10.1590/S010173302001000200006> Conselho Federal de Psicologia. (2018). *Ano da Formação em Psicologia – 2018*. [S.l.: s.n.].
- Cury, B. M., & Ferreira Neto, J. L. (2014, dezembro). Do currículo mínimo às diretrizes curriculares: Os estágios na formação do psicólogo. *Psicologia em Revista*, 20(3), 494-512. <http://dx.doi.org/DOI-10.5752/P.1678-9523.2014V20N3P494>
- Decreto n. 2.207, de 15 de abril de 1997. Regulamenta para o Sistema federal de Ensino disposições contidas na Lei n. 9.394 de 20/12/1996 e dá outras providências. www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2207.htm
- Duarte, Y. M. (Coord.). (2011, abril). Novas diretrizes curriculares para a Psicologia. *Jornal do Federal*, 22(100), p. 12. <https://site.cfp.org.br/wpcontent/uploads/2011/06/Edixao100FINAL.pdf>
- Féres-Carneiro, T., & Lo Bianco, A. C. (2003). Psicologia clínica: Uma identidade em permanente construção. In O. H. Yamamoto, & V. V. Gouveia (Ed.), *Construindo a Psicologia brasileira: Desafios da Ciência e da prática psicológica* (Cap. 3, pp. 99-119). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Gargary, A. (2016). *Relações de trabalho no ensino superior privado brasileiro: Estudo sobre a percepção dos coordenadores-docentes em uma instituição privada de ensino superior de Belo Horizonte* (Dissertação de Mestrado). Faculdade Novos Horizontes, Belo Horizonte, MG, Brasil. <http://www.unihorizontes.br/mestrado2/wp-content/uploads/2016/11/ADEMIR-GARGARY.pdf>
- Gomide, P. I. C. (1988). A formação acadêmica: Onde residem suas deficiências. In Conselho Federal de Psicologia (Org.), *Quem é o psicólogo brasileiro?* (Cap. 4, pp. 69-85). São Paulo: Edicon.
- Langenbach, M., & Negreiros, T. C. G. M. (1988). A formação complementar: Um labirinto profissional. In Conselho Federal de Psicologia (Org.), *Quem é o psicólogo brasileiro?* (Cap. 5, pp. 86-99). São Paulo: Edicon.

Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm

Martins, C. B. (2009, janeiro-abril). A reforma universitária de 1968 e a abertura para o Ensino Superior privado no Brasil. *Educação & Sociedade*, 30(106), 15-35. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000100002>

Massi, L., & Queiroz, S. L. (Org.). (2015). *Iniciação científica: Aspectos históricos, organizacionais e formativos da atividade no Ensino Superior brasileiro*. São Paulo: UNESP.

Matos, M. A. (1988). Produção e formação científica em Psicologia. In Conselho Federal de Psicologia (Org.), *Quem é o psicólogo brasileiro?* (Cap. 6, pp. 100-122). São Paulo: Edicon.

Parecer CNE/CES N° 179/2022 – Parecer homologado e publicado no D.O.U de 11/10/2023, seção 1, página 28. <http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2022-pdf/236641-pces179-22/file>

Resolução CNE/CES n.1, de 1 de outubro de 2023. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=252621-rces001-23&category_slug=outubro-2023-pdf&Itemid=30192

Resolução n. 5, de 15 de março de 2011. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7692-rces005-11-pdf&Itemid=30192

Seixas, P. S. (2014). *A formação graduada em Psicologia no Brasil: Reflexão sobre os principais dilemas em um contexto pós-DCN* (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, Brasil. https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/17401/1/PabloSS_TESE.pdf

Yamamoto, O. H., Bastos A. V. B., & Gondim, S. M. G. (2010). A formação básica, pós-graduada e complementar do psicólogo no Brasil. In A. V. B. Bastos, & S. M. G.

Gondim (Org.), *O trabalho do psicólogo no Brasil* (Cap. 3, pp. 45-65). Porto Alegre: Artmed.

Yamamoto, O. H. (2006, dezembro). Graduação e pós-graduação em Psicologia: Relações possíveis. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, 3(6), 270-281. DOI: 10.21713/2358-2332.2006.v3.110.

O ENSINO REMOTO DE GEOMETRIA: UMA ANÁLISE DOS ANAIS DO ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA (ENEM) 2022

Juliana Maria Pereira Vidal²⁵
Felismina Dalva Teixeira Silva²⁶

INTRODUÇÃO

A geometria, embora uma presença obrigatória no currículo escolar, nem sempre recebe a valorização que merece em comparação com disciplinas como aritmética e álgebra. Esta constatação apontada por Crescenti (2005), ressalta a necessidade de uma reflexão mais aprofundada sobre o papel da geometria no ensino. Segundo Costa (2019) a geometria é uma das áreas mais antigas estudadas na matemática, cujo nome, derivado de “geo” (terra) e “tria” (medida), evidencia sua origem na necessidade de medir terras e auxiliar na construção.

A importância da geometria no ambiente escolar é amplamente reconhecida por documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Segundo a BNCC (Brasil, 2017), a geometria é considerada um componente curricular essencial para o desenvolvimento da competência matemática dos estudantes, reforçando sua relevância na formação cidadã.

Segundo Dante (1996), os livros didáticos são o principal recurso na sala de aula, e desempenham um papel crucial no ensino de matemática. O autor destaca que esses materiais muitas vezes são o principal e, em alguns casos, o único instrumento de apoio ao trabalho docente. Assim, a eficiente organização desses livros é vital para o ensino da matemática, e em especial para a geometria. Conforme apontado por Rodrigues et al. (2017), alguns temas do ensino de Matemática, dentre

²⁵ Doutorado em Educação (UFU). Docente (UFVJM). CV: <http://lattes.cnpq.br/9463449129778946>

²⁶ Matemática (UFVJM). CV: <https://lattes.cnpq.br/9676431515127775>

eles a geometria, são frequentemente negligenciados, deixando os alunos com lacunas em relação às noções desse conteúdo ao final do ano letivo, porque geralmente ocupavam os últimos capítulos dos livros didáticos

Diante desse contexto, é importante compreender como a geometria foi abordada no ensino, especialmente considerando os desafios impostos pela pandemia de Covid-19. Este estudo propõe uma análise dos Anais públicos da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM), concentrando-se no XIV Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM) que ocorreu no ano de 2022. Este ano foi marcado por um momento de adaptação das escolas em função dos efeitos decorrentes da pandemia do Covid-19. As publicações do ENEM/2022 pós-pandemia refletem como os professores e pesquisadores de forma geral abordaram o ensino de geometria. O tema é relevante haja vista as especificidades desse conteúdo quando se trata de alunos da educação básica. Destaca-se a necessidade de uso do material concreto nesse segmento para que a aprendizagem se efetive, por isso saber como os professores lidaram com esta demanda no ensino remoto, é um indicativo da importância do assunto. Busca-se não apenas identificar as tendências no ensino de geometria, mas também contextualizar essas práticas no cenário desafiador do ensino remoto, contribuindo para uma compreensão mais abrangente dos desafios enfrentados pelos educadores matemáticos e fornecendo insights para futuras práticas no contexto do ensino remoto e híbrido.

DESENVOLVIMENTO

O objetivo principal deste estudo se concentrou na análise dos resumos apresentados no XIV Congresso do ENEM. Os desafios foram compreender os interesses predominantes entre os pesquisadores, avaliar o impacto da pandemia no contexto do ensino de geometria, e examinar as dificuldades enfrentadas no ensino online por meio da identificação das principais questões dos congressistas durante o evento de 2022. A escolha desse congresso veio de sua representatividade como um dos principais eventos de educação matemática no cenário brasileiro.

Para conhecer a realidade dos professores brasileiros que ensinam e pesquisam sobre o ensino de geometria, foram utilizados os resumos do evento como fonte de análise. Considerando o contexto desafiador da pandemia do Covid-19, notadamente durante o auge do ensino remoto, a análise busca mapear as temáticas prevalentes e também contextualizar essas tendências considerando as circunstâncias excepcionais impostas pela pandemia. A intenção é contribuir para a compreensão mais abrangente dos desafios enfrentados pelos educadores matemáticos e identificar possíveis percepções que possam informar práticas futuras no contexto do ensino remoto e híbrido.

Os Encontros Nacionais de Educação Matemática (ENEM) possuem uma estreita ligação com a história da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM), desde seus primórdios nos anos 80. A SBEM foi fundada em 1988, no segundo ENEM, e desde então tem organizado esses encontros regularmente, inicialmente a cada dois anos e posteriormente a cada três anos. Esses eventos periódicos representam um marco na trajetória da SBEM, reunindo profissionais, pesquisadores e estudantes interessados na área da Educação Matemática.

Ao longo dos anos, a SBEM continuou a organizar os ENEM subsequentes, realizando edições em diversas cidades do país, como Natal (1990), Blumenau (1993), Aracaju (1995), São Leopoldo (1998), Rio de Janeiro (2001), Recife (2004), Belo Horizonte (2007), Salvador (2010) e Curitiba (2013). Esses encontros são de extrema relevância, pois reúnem uma ampla gama de partes interessadas na Educação Matemática, incluindo professores de diferentes níveis de ensino, estudantes de matemática e pedagogia, pós-graduandos e pesquisadores. O foco do ENEM está nas discussões sobre Educação Matemática, métodos de ensino e pesquisas na área e questões pertinentes à Educação Matemática, consolidando-se como um evento de destaque no cenário nacional.

Para a análise do material foi realizada uma investigação minuciosa nos Anais publicados no site da SBEM. O objetivo da pesquisa foi analisar as publicações de 2022 porque representam a produção dos intelectuais mostrando quais foram suas preocupações, desafios, dificuldades e histórias de sucesso no ensino de geometria durante o ensino

remoto. Inicialmente a hipótese era que a geometria não teve espaço no evento em função da dificuldade do trabalho porque exige uma abordagem com recursos didáticos específicos. Entretanto, durante a análise dos Anais do XIV ENEM, foram identificadas diversas ocorrências relacionadas ao ensino deste conteúdo, ampliando assim o contexto da pesquisa em desenvolvimento.

Na primeira fase, foram selecionados resumos contendo as palavras-chave “geometria”, “geométricas” e “geométricos”. A análise desses resumos revelou duas categorias principais: relatos de experiência, nos quais os autores descrevem vivências na implementação de atividades com os alunos, e comunicações científicas. Percebeu-se que esta última categoria abarca a produção teórica de professores que tiveram a própria prática como o motor da reflexão teórica e também pesquisadores que fizeram análises apenas teóricas. O foco principal das comunicações são as pesquisas para o aprofundamento teórico do ensino de geometria.

Posteriormente, cada resumo foi analisado individualmente, identificando em qual categoria o autor se identificou no ato da inscrição; se a modalidade do seu trabalho era um relato de experiência ou comunicação científica. Foram analisados os temas, o segmento do ensino, se educação básica ou ensino superior; o tipo de abordagem metodológica; se a proposta era uma atividade presencial ou remota, a perspectiva teórica adotada pelos autores e os teóricos que fundamentaram a investigação, sendo este o recorte específico deste texto.

Em virtude da pandemia de COVID-19, a realização do ENEM (XIV) em 2022 ocorreu de forma online, sob organização da SBEM e em parceria com as diretorias regionais nos estados do Acre, Amazonas, Amapá e Ceará. O evento prestou homenagem ao renomado educador matemático brasileiro, o Prof. Dr. Ubiratan D’Ambrósio, reconhecido intelectual brasileiro e registrou significativo número de inscrições e apresentações. Ao todo foram 821 trabalhos, entre eles mesas de debate e apresentações em 19 áreas temáticas distintas chamadas “Eixos Temáticos” assim denominados:

01 - Avaliação em Educação Matemática

02 - Desenvolvimento curricular em Educação Matemática

- 03 - Recursos Didáticos para Educação Matemática na Infância
- 04 - Recursos Didáticos para Educação Matemática nos Anos Finais do Ensino Fundamental, no Médio e no Superior
- 05 - Práticas inclusivas em Educação Matemática
- 06 - Ensino, Aprendizagem, Saberes e Fazeres Matemáticos na Educação de Jovens, Adultos e Idosos
- 07 - Exploração, Problematização, Resolução, Proposição de problemas e investigações matemáticas.
- 08 - Modelagem em Educação Matemática
- 09 – Etnomatemática e Cultura
- 10 - O papel e o uso de tecnologias digitais no ensino e na aprendizagem matemática
- 11 – Formação e divulgação científica - Feiras de Matemática e Espaços não formais de ensino e de aprendizagem
- 12 - Psicologia da Educação Matemática
- 13 - Dimensões filosóficas, sociológicas, culturais e políticas na Educação Matemática
- 14 - Pesquisas em práticas escolares
- 15- História da Educação Matemática
- 16 - Tecnologias digitais em Educação Matemática
- 17 – Identidade docente e desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática
- 18 - Formação inicial de professores que ensinam matemática
- 19 - Formação continuada de professores que ensinam matemática

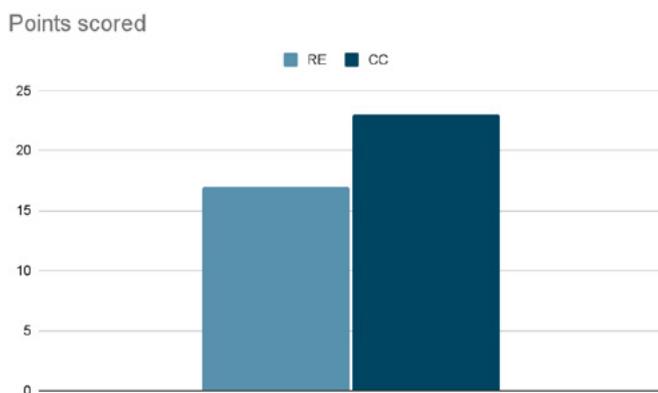
O número de interessados no evento permite inferir que houve um interesse substancial entre os pesquisadores da área de Educação Matemática. A pandemia não parece ter sido um fator de desmotivação para a pesquisa. Por outro lado, apesar do cenário da pandemia ter

impactado, de maneira brutal o cotidiano da escola, não foi designado um eixo específico para abordar os desafios enfrentados pelos professores no ensino de matemática, em conexão com o uso de tecnologias durante os anos de aulas remotas.

É evidente que a geometria é considerada uma área relevante e importante dentro do campo da matemática. Em relação ao número de trabalhos voltados para o ensino de geometria foram identificados 40 trabalhos específicos sobre a temática. Isso demonstra um interesse significativo em explorar e promover o ensino dessa disciplina. Esse dado reafirma que há um reconhecimento da necessidade de incentivar e aprofundar os estudos sobre geometria no contexto educacional, a fim de proporcionar um ensino de qualidade e desenvolver as habilidades matemáticas dos alunos. Esse número representa um interesse crescente por parte dos pesquisadores e profissionais da Educação Matemática que participaram do evento.

No XIV ENEM, do total de 821, foram apresentados 40 trabalhos relacionados à geometria. Destes, 17 foram classificados como “Relato de Experiência (RE)”, enquanto 23 foram categorizados como “Comunicação Científica (CC)”, (Figura 1).

Figura 1: Número de trabalhos apresentados em relação à modalidade



Fonte: Elaborado pela primeira autora (2023) com base nos dados do site do XIV ENEM

A proporção entre as modalidades sugere que os participantes deram maior ênfase à comunicação científica, evidenciando um interesse mais acentuado nos aspectos teóricos do ensino em comparação com os relatos de experiência. É plausível considerar que a pandemia possa ter exercido uma influência direta sobre esses dados porque o contexto desafiador obrigou os professores/pesquisadores a buscarem respostas para o novo contexto.

Na categoria abordagem metodológica e a perspectiva teórica que são o foco específico deste trabalho, foram lidos todos os 40 resumos do evento e selecionados 15 deles para uma reflexão mais crítica. Foi dada especial atenção à perspectiva metodológica adotada pelo autor do resumo. Esta categoria foi considerada importante porque permite desvelar as escolhas teóricas dos professores e pesquisadores de Matemática em relação ao ensino de Geometria. Foi observado que alguns resumos não mencionam os teóricos que serviram de fonte para as reflexões.

Foi mantida a terminologia que segundo o autor do resumo, nomeava sua escolha para a abordagem metodológica das aulas ou da discussão teórica. Foram identificadas as seguintes tendências:

Figura 2: Síntese dos trabalhos apresentados conforme a abordagem mencionada

Titulo do trabalho	Modalidade	Abordagem metodológica e a perspectiva teórica	Teóricos ²⁷
“Geomebrincando”: Um Produto Educacional para o Ensino de Geometria Espacial nos anos iniciais	Relato de experiência	-Cultura Maker -Interdisciplinaridade com geometria e artes -Desenvolvimento cognitivo por meio da interação social -Importância de brinquedos e brincar.	VYGOTSKY NACARATO ZABALA
Geometria do táxi”: flexibilidade e criatividade nas aulas de matemática	Relato de experiência	-Atividade aberta, flexível e com colaboração entre estudantes	JO BOALER
A Gênese Instrumental em aulas de Desenho Geométrico e Geometria Descritiva	Relato de experiência	-Foco na gênese instrumental em aulas de desenho geométrico e geometria descritiva	PIERRE RABARDEL
A utilização do software GeoGebra como recurso didático para o ensino de Figuras Geométricas Planas	Relato de experiência	-Teoria dos Registros de Representação Semiótica -Recurso didático do software Geogebra.	D’AMBROSIO DUVAL

²⁷ Para efeito de padronização foi feita a opção de não citar o ano das obras porque em muitos resumos os autores não mencionam a data.

Título do trabalho	Modalidade	Abordagem metodológica e a perspectiva teórica	Teóricos ²⁷
A utilização conjunta do GeoGebra e da Realidade Aumentada como suporte pedagógico para as aulas de Geometria Espacial	Comunicação Científica	-Conceito de “seres - humanos - com - mídias”	-----
Ciclo do Conhecimento e a ação das mídias: o que o vídeo “A Geometria das Abelhas” pode expressar	Comunicação Científica	-Uso do vídeo “A Geometria das Abelhas” -Aproximações teóricas com o ciclo de conhecimento	D’AMBROSIO
Do lógico ao numérico na Geometria plana: uma proposição didática a partir da metodologia de resolução de problemas	Comunicação Científica	-Metodologia de resolução de problemas -Relações lógicas para a obtenção das relações numéricas, utilizando uma oficina	POLYA PIAGET
O jogo Tapatan no ensino de geometria: um relato de experiência	Relato de experiência	- Teoria da aprendizagem significativa - Gamificação.	DAVID AUSUBEL
Geometria e arte: desenvolvimento do pensamento geométrico e da criatividade	Comunicação Científica	-Modelo de Van Hiele e o Teste de criatividade. -Foco no desenvolvimento dos alunos e na apropriação da forma matemática de interagir com o mundo -Enculturação da matemática	FAINGUELERNT NUNES BISHOP
SketchUp: uma possibilidade para o ensino das figuras geométricas tridimensionais pelos professores dos Anos Iniciais	Comunicação Científica	-Ênfase na tecnologia pedagógica do conteúdo	PASSOS NACARATO LORENZATO SHULMAN MISHRA - KO- EHLER
Tecformação: o desenvolvimento do pensamento geométrico no geogebra classroom	Comunicação Científica	-Teoria da Atividade com foco em atividades de ensino orientadas.	VYGOTSKY LEONTIEV MOURA
Tradição, técnica e matemática: a arte da xilogravura e as transformações geométricas no plano	Comunicação Científica	Teoria Histórico-Cultural.	-----
Utilização da metodologia de ensino-aprendizagem-avaliação de matemática através da resolução de problemas nas aulas de geometria espacial	Relato de experiência	-Avaliação de Matemática através da Resolução de Problemas. -Metodologias Ativas	ONUCHIC ALLE- VATO
Teoria histórico-cultural: o estudo do movimento lógico-histórico de geometria	Comunicação Científica	-Abordagem histórico-cultural e materialismo histórico-dialético -Utiliza conceitos como a coletividade, a atividade pedagógica, a atividade Orientadora de Ensino (AOE)	KOPNIN
Probabilidade geométrica: possibilidades para aprendizagem de matemática	Comunicação Científica	-Proposta de aplicação de situações com probabilidade geométrica na escola -Problemas do Macarrão e do Encontro	TUNALA WAGNER

Fonte: Elaborado pela primeira autora (2023) com base nos dados do site do evento.

A partir da síntese dos trabalhos é possível inferir que existiu uma tendência entre os pesquisadores, de adotarem possibilidades teóricas as mais diversas e que fizeram a opção por metodologias diferenciadas.

Na área da psicologia, diversas correntes de pensamento influenciaram as teorias sobre o ensino e a aprendizagem possibilitando abordagens distintas para o trabalho escolar. Uma opção dos autores dos

trabalhos foi o destaque dado à Teoria Sócio Histórica, perspectiva que tem como referência o psicólogo Vygotsky. Este autor trouxe um conceito importante sobre a aprendizagem quando teorizou sobre o desenvolvimento cognitivo em contextos sociais e históricos. O conceito sobre a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) e a zona de desenvolvimento real foi pontuado como importante para a organização de uma sala de aula. Autores como Polya, Piaget e David Ausubel foram mencionados e formam grupos distintos que abordam o desenvolvimento do pensamento heurístico, estágios de desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem significativa de conceitos matemáticos, respectivamente e segundo os resumos analisados.

Outro autor que se destaca nas referências é D'Ambrosio, que contribui com uma perspectiva crítica na educação matemática, com o conceito de etnomatemática no ensino e aprendizagem. Autores que citaram Nacarato e Zabala, enfatizam abordagens pedagógicas e reflexões sobre práticas de ensino, enquanto Jo Boaler se destaca por suas estratégias inovadoras para promover uma abordagem inclusiva e envolvente no ensino da matemática.

Outro conjunto relevante de resumos abrange teorias específicas, como a Teoria da Instrumentação liderada por Pierre Rabardel, explorando o papel de instrumentos e artefatos no processo de aprendizagem matemática. Outros autores dos resumos exploram estratégias específicas, como a proposta de Fainguelernt e Passos na didática da matemática, enquanto outros mencionam Bishop e concentram na educação matemática em contextos culturais diversos e questões de equidade. Alguns trabalhos se dedicam à formação de professores, (Lorenzato), e à aplicação de modelos como o TPACK na educação matemática, citando Shulman e Mishra. A presença da tecnologia no ensino da matemática foi explorada a partir de Koehler, enquanto Leontiev foi citado na teoria da atividade para o contexto educacional.

Os resultados da análise apontam para um maior interesse em relatos com foco em atividades práticas e que dão pistas para uma

possível preocupação teórica. Pouca atenção foi dada aos limites e possibilidades do ensino de geometria no contexto da pandemia a partir dos desafios dos professores.

A análise dos resumos permitiu constatar a falta de interesse por investigações em relação ao material didático, apesar das críticas frequentes que sua ausência no ensino de geometria recebe. No geral, foram identificados trabalhos que utilizaram ferramentas digitais, especialmente o Geogebra, destacando o seu valor entre educadores, especialmente durante a pandemia.

Um ponto importante a ser mencionado é o nível de interesse nos aspectos da metodologia em geometria para os alunos com deficiência visual. Foi observada uma redução nos trabalhos no XIV ENEM dedicados ao ensino para pessoas com deficiência visual em comparação com o XIII ENEM/ 2019. De acordo com Jesus e Pereira (2022), neste evento, foram apresentados 16 trabalhos relacionados à educação inclusiva para deficientes visuais. Nos Anais do XIV ENEM, foram encontrados apenas cinco trabalhos relacionados ao ensino para alunos com deficiência visual, porém, não foram identificados trabalhos específicos sobre educação inclusiva em geometria. Destaca-se a necessidade de estimular o interesse entre os pesquisadores e professores para pesquisas com as abordagens inclusivas para garantir uma educação acessível a todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa analisou as tendências no ensino de geometria, mediante a investigação dos resumos apresentados no XIV Congresso do ENEM. Este congresso, considerado um dos principais eventos de educação matemática no Brasil, teve sua décima quarta edição realizada em um contexto marcado pela pandemia do Covid-19 e pelo ápice do ensino remoto.

O XIV Congresso do ENEM, mesmo realizado de forma virtual durante a pandemia, evidenciou o interesse significativo dos pesquisadores na área de geometria, com 40 trabalhos específicos dedicados

ao tema. A predominância de comunicações científicas sobre relatos de experiência sugere a escolha de um enfoque mais teórico pelos participantes, possivelmente influenciada pelas demandas e desafios do ensino durante o período remoto.

A redução no número de trabalhos relacionados ao ensino para deficientes visuais, comparado ao evento anterior, indica um possível impacto da pandemia e do ensino remoto para esse grupo de alunos.

A análise detalhada de 15 resumos revela a diversidade de abordagens metodológicas e perspectivas teóricas adotadas pelos pesquisadores. Destacam-se temas como a relação entre geometria e arte, o uso de tecnologias digitais, a importância da gamificação, e a aplicação de metodologias ativas no ensino. A utilização do GeoGebra emergiu como um ponto de destaque, demonstrando o reconhecimento da importância dessa ferramenta no ensino de geometria. A abordagem histórico-cultural evidenciou a influência de teóricos como Vygotsky e as menções a Ubiratan D'Ambrosio mostraram a influência da teoria da etnomatemática.

Este estudo contribui para a compreensão das tendências que embasam a prática dos professores e ressalta a necessidade de uma contínua reflexão no campo do ensino de geometria para promover práticas pedagógicas mais eficazes, inclusivas e inovadoras.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COSTA, Carlos Drummond. **Toda matemática para todos**. 2018. Disponível em: <<https://www.todamatematicaparatodos.com.br/Artigo/um-pouco-de-historia-da-geometria-euclidiana/7>>. Acesso em: 16 jan. 2024.

CRESCENTI, Eliane Portalone. **Os professores de matemática e a geometria: opiniões sobre a área e seu ensino**. p. 14, 2005. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2380>>. Acesso em: 20 jan. 2024.

DANTE, Luiz. **Livro didático de matemática: uso ou abuso?** v. 16, n. 69, p. 83, 1996. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/386416410/Dante-Livro-didatico-de-Matematica-Uso-ou-Abuso?>>. Acesso em: 18 jan. 2024.

ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA (ENEM). **Anais do 14º ENEM.** Even3, On-line, 2022. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/xivenem2022/>>. Acesso em: 14 jan. 2024.

ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA (ENEM). **Anais do 13º ENEM.** Cuiabá, 2019. Disponível em: <<https://www.sbemmatogrosso.com.br/xiiienem/anais.php>>. Acesso em: 14 jan. 2024.

JESUS, Taiane Silva de; PEREIRA, Luciana Boemer Cesar. **Estudo bibliométrico sobre deficiência visual:** uma análise do evento ENEM. In: Anais do Encontro Nacional de Educação Matemática. Anais... Brasília (DF) On-line, 2022. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/xivenem2022/484179-estudo-bibliometrico-sobre-deficiencia-visual--uma-analise-do-evento-enem>>. Acesso em: 16 jan. 2024.

RODRIGUES, Taís Vanessa et al. **Análise de livros didáticos e geometria euclidiana.** Campina Grande: Realize Editora, 2017. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/35808>>. Acesso em: 16 jan. 2024.

ACHADOS E PERDIDOS: UM ESTADO DE CONHECIMENTO SOBRE A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO SISTEMA DE ENSINO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE

Luis Claudio Machado Ferreira²⁸

PONTO DE PARTIDA: ENCONTRANDO UM PROBLEMA, BUSCANDO SOLUÇÕES

É ciência que se reconhece como o marco nacional da Educação Profissional como política pública no Brasil, a instituição das Escolas de Aprendizes Artífices, por meio do Decreto nº 7.566 em 1909 (Brasil, 2023a). No Rio Grande do Norte (RN), nesse mesmo tempo, mais especificamente no ano de 1922, a Educação Profissional (EP) também começou a despontar com a criação da Escola Profissional do Alecrim, que tanto esta quanto aquelas foram destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito.

De lá para cá, muitas discussões, debates, seminários, conferências e outros tem se diversificado, com a promoção de legislações, projetos e programas para implementação de políticas para esse campo educacional. Isso, a partir mesmo de publicações de artigos, dissertações, teses, ensaios, resenhas, trabalhos de conclusão de curso, dentre outros, que proporcionaram, por sua vez, estudos, conhecimentos e aprendizagens tão solicitadas e requisitadas a essa, também, modalidade de ensino.

Durante esse processo, no campo da EP, as políticas e programas implementados tanto no âmbito federal, quanto no estadual, tiveram como foco o desenvolvimento e ampliação da oferta dessa modalidade. Especialmente, nas últimas décadas, respaldando-se na Política Nacional de Integração do Ensino Médio à Educação Profissional, desenvolvida

²⁸ Mestrando em Educação (IFRN). CV: <http://lattes.cnpq.br/2676703324912691>

pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC). Cujo objetivo visava, sobretudo, melhorar a qualidade do ensino, aumentar o número de matrículas, ampliar a permanência dos ingressos e melhorar as condições estruturais das escolas (Brasil, 2023b).

Com isso, e para fins desse trabalho, no âmbito local, destacamos aqui **dois pontos**: o **primeiro** é que muito recentemente, dentre essas políticas, em 2016, nasce a Lei nº 10.049, de 27 de janeiro de 2016, que aprovou o Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Norte (PEE-RN 2015-2025), com vigência de dez anos, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal, no art. 142 da Constituição Estadual, e no art. 8º da Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) que, por sua vez, expressa

Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei (Brasil, 2014).

Ferreira e Henrique (2023) salientam que no PEE-RN (2015-2025), apresentando diretrizes, metas e estratégias para a educação do Estado, faz-se referência à EP, a dimensão 3, cujo título é Educação e Trabalho: Formação Técnica de Nível Médio e Tecnológica. E que dentre as suas metas, há a busca de promover uma política de formação continuada dos professores e demais profissionais da Educação Profissional. Mais especificamente, a segunda meta, estratégia 2, cujo objetivo é

Implantar, implementar e sistematizar, efetivamente, a rede estadual de Educação Profissional, adequando e expandindo espaços físicos, bem como **promovendo a formação do corpo docente, discente, técnico e pedagógico dessas unidades**, em parceria com as Instituições de Ensino Superior, os Institutos Federais, o Sistema “S” e as escolas vinculadas às universidades (Rio Grande do Norte, 2016, p. 16,17, grifos nossos).

Já a dimensão 4 do PEE-RN (2015-2025), com o título de Educação Superior: Expansão e Diversificação da Graduação e da Pós-Graduação, coloca como metas (3 e 4, respectivamente) elevar a qualidade da Educação Superior e ampliar o número de mestres e doutores nas IES públicas. Isso, com o aumento gradual do número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de, no mínimo, 2.000 (dois) mil mestres e 500 (quinhentos) doutores (Rio Grande do Norte, 2016). Aqui, estabelecendo o **segundo** ponto de destaque desse trabalho.

Conforme nos mostram Ferreira e Henrique (2023), o PEE-RN (2015-2025) estabelece também, na dimensão 5, a Valorização dos Profissionais da Educação. Que em sua meta 2 e estratégia 1, equivalente a meta 16 do PNE (2014-2024), apresenta

Meta 2 - Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PEE, e garantir **a todos os profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação**, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Estratégia 1 - Implementar, em articulação com o MEC e Instituições de Ensino Superior, a oferta de cursos de especialização presenciais e *stricto sensu* e/ou a distância voltados para a formação de pessoal para as diferentes áreas de ensino e, em particular, para a educação do campo, a educação especial, a educação infantil, a gestão escolar, **a coordenação pedagógica** e a Educação de Jovens e Adultos (Rio Grande do Norte, 2016, p. 24, grifos nossos).

O que evidencia, referente aos profissionais da educação, inclusa aqui a Coordenação Pedagógica (CP), segundo Ferreira e Henrique (2023, p. 8) que embora o faça de forma implícita ao longo do PEE, quando trata dos profissionais da educação, “[...] a CP no PEE aqui está explicitamente nomeada”. Função essa, destaca-se, que pode ser exercida por

um profissional Pedagogo ou não, conforme expressa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9394/96, em seu artigo 64.

Daqui, então, questiona-se: ainda em vigência o Plano Estadual de Educação (PEE-RN 2015-2025), quantas publicações sobre a CP na EP do estado foram publicadas desde o período em que foi implementado esse plano no sistema de ensino do RN? Publicações essas que se fazem também como **indicadores** não só do alcance do proposto no PEE, alusiva a formação dos profissionais da educação, mas também como uma forma de reconhecimento da importância da CP na e para a EP desse estado.

O presente trabalho, portanto, caracterizando-se como uma pesquisa exploratória, do tipo estado de conhecimento, objetiva identificar as publicações científicas desenvolvidas no campo da Educação Profissional sobre a Coordenação Pedagógica do sistema de ensino do estado do Rio Grande do Norte, no período de 2015 a 2023.

Para o desenvolvimento desse trabalho e constituição do *corpus* de análise, tomamos como fonte de pesquisa dois dos repositórios disponíveis que se destacam em âmbito nacional: o da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (**CAPES**), em seu **Portal de Periódicos**, bem como no seu **Catálogo de Teses e Dissertações**, este criado em 2001 com a finalidade de facilitar o acesso a informações sobre teses e dissertações produzidas nos programas de Pós-Graduação brasileiros; e aquele, um dos maiores acervos científicos virtuais do País, que reúne e disponibiliza conteúdos produzidos nacionalmente e outros assinados com editoras internacionais a instituições de ensino e pesquisa no Brasil. Como também: o Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto (**OASISBR**), que é uma iniciativa do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) que reúne a produção científica e os dados de pesquisa em acesso aberto, publicados em revistas científicas, repositórios digitais de publicações científicas, repositórios digitais de dados de pesquisa e bibliotecas digitais de teses e dissertações.

APONTANDO UM CAMINHO: ASPECTOS METODOLÓGICOS

Para Morosini e Fernandes (2014, p. 155), o **estado de conhecimento**, como uma matéria formativa e instrumental que favorece tanto a leitura da realidade discutida na comunidade acadêmica, quanto em relação a aprendizagem da escrita e da formalização metodológica para o desenvolvimento do percurso investigativo, pode ser definido como identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livro sobre uma temática específica.

Segundo essas autoras, são fases metodológicas desse caminho: a identificação das fontes para a constituição do *corpus* de análise; leitura, análise e discussão dos textos da produção científica obtida, identificando a temática em estudo com clarificação da pergunta de partida e das palavras-chave ligadas ao tema. Com a constituição do *corpus*, realizar uma leitura flutuante para a seleção dos textos, essa entendida como uma leitura inicial, fornecendo um panorama do campo em estudo, por estabelecer um contato primeiro com os documentos, oportunizando ao pesquisador invadir-se por impressões e orientações para esquematização e análise dos resultados. Seguida pela construção da bibliografia anotada e sistematizada, com a proposição de possíveis categorias e culminância com a redação de texto (Morosini e Fernandes, 2014, p. 156,157).

Notifica-se que o estado de conhecimento se põe como uma importantíssima ferramenta para buscar, acessar e compreender um problema específico, pois é fruto de uma pesquisa cujo escopo é trazer para a discussão um *corpus* de análise produzido e publicado que circula em certos veículos de comunicação, e que a base científica está garantida pelos mecanismos de validação social das áreas. Além do que, segundo Silva (2005), conforme reproduz Morosini, Nascimento e Nez (2021, p. 71) o estado de conhecimento pode ter um caráter quantitativo, sendo uma pesquisa traduzida em números de informações para classificá-las

e analisá-las, como também vir aprofundado por uma abordagem qualitativa, caracterizando-se, desta feita, por uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, tornando-se descritiva e indutiva.

Adotado tal caminho, tencionando realizar uma revisão bibliográfica, entendida esta como uma etapa fundamental ao processo da pesquisa e necessária para se conhecer aquilo que a ciência já produziu, optamos por tratar os dados obtidos à luz da Análise Textual Discursiva (ATD), que, segundo Moraes e Galiazzi (2016, p. 33), transitando entre a análise de conteúdo e a análise de discurso, formas consagradas de análise na pesquisa qualitativa, a ATD “[...] não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão, a reconstrução de conhecimentos existentes sobre os temas investigados”. Além de que, conforme esses autores, a ATD inserida no movimento desse tipo de pesquisa “[...] tende a assumir entendimentos que a situam entre essas duas abordagens de análise, focalizando geralmente a profundidade e complexidade dos fenômenos” (Moraes e Galiazzi, 2016, p. 182).

Com isso, visando a dar maior especificidade a pesquisa, iniciou-se a busca nos repositórios, respectivamente, com **dois “blocos” de descritores**: “Coordenação Pedagógica” AND “Educação Profissional” e “Coordenação Pedagógica” AND “Educação Profissional” AND “Rio Grande do Norte”. O primeiro tencionando a ser mais genérico, objetivando identificar quantitativamente as publicações. O segundo compoendo de forma mais específica àquilo que é o foco desse trabalho.

ACHADOS E PERDIDOS: ANÁLISE

Conforme o aporte metodológico apresentado como guia e orientador desse trabalho, utilizando-se dos descritores, segundo ordem mostrada, no **portal de periódicos** da CAPES foram encontrados com o primeiro bloco de descritores, 02 (dois) artigos. Enquanto no **catálogo de teses e dissertações**, chegou-se a 48 (quarenta e oito) publicações disponibilizadas, compreendendo: 3 teses e 45 dissertações (de mestrado,

mestrado profissional e profissionalizante). Ao passo que, com o segundo bloco, no **portal** não há resultados que correspondam a busca proposta e no **catálogo** foram achadas 02 dissertações, conforme quadro 01, abaixo

Quadro 01: Achados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

PUBLICAÇÕES		
Nº	Produção/tipo	Referencias
01	dissertação	NUNES, Vandernubia Gomes Cadete. Docentes não licenciados e pedagogos que atuam na educação profissional e tecnológica: diálogos possíveis na perspectiva da formação continuada. 2019. Undefined f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, Brasil, 2019.
02	dissertação	SANTOS, Luciano Francisco dos. Formação continuada de professores licenciados dos ceep's do Rio Grande do Norte (2017-2019). 2021. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, Brasil, 2021.

Fonte: Elaborado pelos autores com base na pesquisa no repositório da CAPES (2023)

Já no **OASISBR**, com o primeiro bloco de descritores foram encontradas 28 publicações, sendo 03 teses, 19 dissertações, 03 trabalhos de conclusão de curso e 03 três artigos. Já com o segundo bloco, o achado ficou em 01 (uma) dissertação de mestrado, como nos apresenta o quadro 02

Quadro 02: Achados do Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto (OASISBR)

PUBLICAÇÕES		
Nº	Produção/tipo	Referencias
01	dissertação	COUTINHO, Ticiania Patrícia da Silveira Cunha. A ação mediadora de pedagogas no instituto federal de educação, ciência e tecnologia do Rio Grande do Norte: sentidos de sua ação na educação profissional. 2016. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

Fonte: Elaborado pelos autores com base na pesquisa no repositório OASISBR (2023)

Assim, no primeiro momento, vale destacar que dentre as publicações obtidas nos repositórios, no quantitativo maior, encontramos temas e temáticas das mais diversas frente aos estudos e pesquisas realizadas

referente a educação profissional e a coordenação pedagógica. Quais sejam: Formação Política; Gestão pedagógica; Coordenação Pedagógica, Avaliação e formação pedagógica em EP; Educação Profissional Técnica; Ensino médio e Ensino profissionalizante; dentre outros.

Para a nossa análise, ficaram as publicações indicadas nos quadros 01 e 02 por, a princípio, fazerem relação com o que foi proposto ao nosso trabalho, buscando responder sua questão norteadora. Por menorizando, conforme quadro 03, se nos apresentaram três dissertações. Feitas por: Coutinho (2016), Nunes (2019) e Santos (2021). Uma oriunda da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), e as outras duas do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

Quadro 03: Achados: detalhamento - (CAPES) e (OASISBR)

PRODUÇÕES						
Nº	Autor(a)	Título	Ano	Sujeitos	Lócus	Assuntos
01	COUTINHO, Ticiania Patrícia da Silveira Cunha.	A ação mediadora de pedagogas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte: sentidos de sua ação na educação profissional.	2016	pedagogas	IFRN	Pedagogas no IFRN; Coordenação pedagógica; Ação mediadora; Entrevista compreensiva
02	NUNES, Vandernubia Gomes Cadete.	Docentes não licenciados e pedagogos que atuam na educação profissional e tecnológica: diálogos possíveis na perspectiva da formação continuada	2019	bacharéis, tecnólogos e pedagogo(a)s	IFPB	Formação docente para Educação Profissional e Tecnológica; Formação continuada de docentes não licenciados; Formação continuada de pedagogos; Pedagogos do trabalho; Diálogos formativos
03	SANTOS, Luciano Francisco dos.	Formação continuada de professores licenciados dos CEEP's do Rio Grande do Norte (2017-2019)	2021	professores licenciados	Centros Estaduais de Educação Profissional	Professores Licenciados; Educação Profissional; Formação Continuada; Saberes Docentes

Fonte: Elaborado pelos autores com base na pesquisa nos repositórios (2023)

Diante desses achados, seguido o caminho escolhido, após uma leitura dos seus resumos para esquematização e análise dos resultados, percebe-se que a partir de concepções teóricas e procedimentos meto-

dológicos diferentes, a princípio, fica notório que um dos trabalhos - o de Nunes (2019) -, conquanto tenha sido desenvolvido e defendido no Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN – Natal central), sendo participante do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional - PPGEP - da linha de pesquisa: Formação Docente e Práticas Pedagógicas na Educação Profissional, tem como lócus o Instituto Federal da Paraíba (IFPB), constituindo uma realidade estadual diferente a da proposta de estudo nesse trabalho.

O outro, o trabalho de Santos (2021), embora tenha sido realizado no RN, teve como objetivo compreender o processo de formação continuada de professores licenciados em atividade na Educação Profissional dos Centros Estaduais de Educação Profissional - CEEP's -, não tendo como objeto a coordenação pedagógica.

Já, Coutinho (2016), realiza seu estudo com o intuito de contribuir com a reflexão da atuação do(a) pedagogo(a) como coordenador pedagógico, “[...] seja no contexto dos espaços escolares, seja nos institutos federais e, de modo mais específico, no interior do IFRN” (Coutinho, 2016, p. 6). O seu objetivo busca compreender os sentidos atribuídos por pedagogas à sua ação como ação mediadora. Sentidos esses, no contexto do IFRN, segundo a autora, forjados no seu fazer diário, imersos em teias configuracionais, permeados de processos dilemáticos, e em movimento que engloba tensões e conflitos geradores de potenciais de bloqueios e mudanças. Porém, como ela mesma coloca, a pesquisa se fez no contexto do IFRN. Instituição pertencente a um sistema de ensino, em muitos aspectos, diametralmente oposto ao da esfera estadual.

Nesse ponto, a reflexão que nos chega é que também se faz notória, dentro do total desses achados e “perdidos”, a ausência de publicações que referenciem a CP na EP no sistema de ensino do estado do RN. Tendo em vista que, desde mesmo de 2017, ano em que, por exemplo, foram implantados os Centros Estaduais de Educação Profissional - CEEP's, se intensificaram as atividades pedagógicas e seminários de formação previstos, em consonância com o funcionamento das primeiras turmas de ensino médio integrado a EP nas escolas sob o convênio do então programa Brasil Profissionalizado (PBP), (Nascimento, 2022).

Acresce-se a isso, bem mais recentemente, em junho de 2021, o governo do estado anunciou o Programa Nova Escola Potiguar (PNEP), que contempla, em seu primeiro eixo, a criação do Instituto Estadual de Educação Profissional, Tecnologia e Inovação (IERN) como parte da Política Estadual de Educação Profissional e Tecnológica. Ação, que seguirá o modelo da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) (Ferreira e Henrique, 2023). O que se subentende que novas exigências, oriundas de estudos, pesquisas, discussões e debates, também sobre a formação dos profissionais da educação, inclusa a CP, tenham sido requeridos.

Como se percebe, já por volta de uma década, pensou-se um plano – ou planos se fizermos alusão ao PNE (2014-2024) – que reflete(em) um movimento, para a valorização dos profissionais da educação, bem como da importância e previsão de diagnósticos e avaliação relativos às políticas e ações de formação. Isso acrescido da articulação entre os níveis e modalidades de educação e entre as instituições formadoras e a escola básica, contemplando a formação inicial e a continuada. Além do que, ver-se também a busca da defesa de um sistema nacional de educação ao lado da proposta de uma política nacional de formação (Oliveira, 2016). Em que, nisso, a EP se ver envolta também nesse movimento.

Não podemos deixar de levar em conta, porém, que, primeiro: a EP, não só ao longo da sua história, mas pelas políticas que lhe são propostas, deva ser problematizada sob a perspectiva do modo de produção capitalista (Ramos, 2013), cujas políticas estão sob a realidade de uma sociedade dividida em classes e de interesses conflitantes. Ou seja, de um lado, a classe-que-vive-do-trabalho, fragmentada (Antunes, 2005) e que não consegue se “[...] articular em torno de um projeto contra-hegemônico comum. Do outro lado, o capital, [...] coeso em torno do seu objetivo comum: reproduzir-se de forma ampliada por meio da exploração da classe-que-vive-do-trabalho”, como mostra Moura (2013, p. 192, 193).

Destaca-se que, o antagonismo desses interesses é expresso não só nos campos social, econômico ou políticos, mas também é expresso no campo educacional com a sua dualidade bem presente (Ciavata, 2013). Isto é, dualidade em que a EP também é pensada e/ou discutida como

aquela que prepara e instrumentaliza para o mercado de trabalho; indo de encontro a concepção de que deve ela proporcionar a formação integral, portanto, emancipadora. (Filho, 2013).

Um segundo ponto, é perceber que necessário é que os agentes da educação, especialmente professor/coordenador, como um profissional da área, também “[...] esteja familiarizado com a educação profissional e consiga dessa forma planejar, executar, coordenar, acompanhar e avaliar projetos para a implementação de cursos de formação e capacitação do trabalhador, desempenhando decisivo papel de suporte escolar e pedagógico”, como bem destaca Pegorini (2020, p. 183).

Corroborando com ela, está Nóbrega (2022, p. 81), que ao discutir os desafios e perspectivas da coordenação pedagógica, nos faz entender que essa função é também na e para a Educação profissional aquela que “[...] atua na formação continuada dos profissionais em educação, provocando reflexões da práxis educativa na busca de alternativas para superar os problemas que são identificados no espaço escolar”. Exigindo, portanto, mais estudo e pesquisas sobre ela. Porquanto, pontos – e fatos – esses que são também pertinentes dentre as discussões sobre a EP no RN.

AO FIM: CONSIDERAÇÕES

A educação profissional tem se constituído num campo de discussões e debates e, porque não dizer, de disputas, sendo entendida e trabalhada de formas diferentes ao longo do tempo. Especialmente, porque o sistema de educação escolar de uma sociedade, em seus contínuos, conforme mostra Manfredi (2016), é historicamente datado e situado, e, portanto, produto de um complexo movimento de construção e reconstrução, oriundo, por sua vez, de fatores socioeconômicos e político-culturais que definem o contexto em que os diferentes agentes sociais vão agir.

Uma educação que, por vezes, se ver permeada por políticas de governo formuladas e reformuladas com a intenção de atender aos ideais propostos para o momento, como uma resposta aos anseios de uma sociedade que busca uma educação de qualidade. Mas, de igual modo, se ver delegada a forças que a disputam, com poder de influenciar os

conteúdos das propostas educacionais, contrárias a essa almejada qualidade. Como se observa, é uma educação pensada, discutida, planejada, porém ainda em disputa e em busca de ser afirmada.

O PEE-RN (2015-2025) ainda em vigor, aparentou – ou aparenta – trazer a possibilidade de reduzir a assim dualidade educacional e contribuir para a concepção de uma formação integral, já que se destina, prioritariamente, à promoção da educação profissional integrada ao ensino médio. Ainda que, sejamos cientes de que a trajetória histórica da educação no Brasil revela esse dualismo – que é estrutural – também presente na EP. Dualidade consagrada pela divisão de classes que, por sua vez, demarcou e ainda demarca a escola para à elite dirigente, com vistas a proporcionar o prosseguimento dos estudos; e outra, instrumental, para a classe trabalhadora, destinada à formação de mão de obra. Classe esta, que também fazem parte profissionais da educação - professores e coordenadores pedagógicos – por vezes carentes, dentre muitas, de valorização profissional.

No RN, conforme suas políticas, propostas e programas pensados e aderidos, trouxe à tona em seu sistema de ensino, por meio de ações legais (leis e portarias) e práticas (estruturação e reestruturação de escolas e centros profissionais) o empenho à implementação e efetivação da EP no estado nesses últimos anos. Ainda que haja, porém, constantes entraves, tais como financeiros, estruturais, de pessoal, formação e outros.

Finalmente, frente a CP, como uma ação profissional e educativa de um agente que é articulador do trabalho pedagógico também na sociedade capitalista, cujo papel, será um ou outro, de manutenção ou superação, dependendo de como se posiciona frente a esse tipo de sociedade, nos faz entender que a educação – e a prática educativa – é um ato político, portanto, intencional. Cabendo, assim, também a coordenação pedagógica, refletir não só sobre sua ação, mas sobre sua formação para a educação profissional.

Portanto, que os achados e perdidos da pesquisa (e pelo seu objetivo), possam vir contribuir com a reflexão sobre a coordenação pedagógica, também atuante em contextos diversos, sobretudo nos sistemas estaduais de educação ofertantes da EP.

Assim, por fim, frente a pesquisa realizada, fica evidente que ao encontrar a ausência de publicações sobre a temática aqui proposta, ainda que se verifique incentivos, a partir de proposições e intensões, expressos muitas vezes pelas legislações e/ou políticas públicas, reivindica-se, que novos estudos, oriundos de novas formações e novas pesquisas sejam materializadas, por meio de produções e publicações sobre a CP na EP do sistema de ensino também no RN.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Histórico da EPT**. Disponível em: <http://portalt.mec.gov.br/educacao-profissional-e-tecnologica-ept/historico-da-ept.htm>. Acesso em: 29 ago. 2023a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 12.513 de 26 de outubro de 2011**. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm. Acesso em: 29 ago. 2023b.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 29 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília. v. 134. n. 248. p. 27.833-27.841. 23 dez.1996.

ClAVATA, Maria. A historicidade da formação de tecnólogos. In: MOURA, Dante Henrique (Org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Porto Alegre: Mercado das Letras, 2013.

COUTINHO, Ticiania Patrícia da Silveira Cunha. **A ação mediadora de pedagogas no instituto federal de educação, ciência e tecnologia do Rio Grande do Norte**: sentidos de sua ação na educação profissional. 2016. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

FERREIRA, Luis Claudio Machado; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmento. Quem é o coordenador pedagógico na educação profissional da rede de ensino do estado do Rio Grande do Norte: uma análise documental. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, [S. l.], v. 12, n. 7, pág. e1512742390, 2023. DOI: 10.33448/rsd-v12i7.42390. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/42390>. Acesso em: 20 ago. 2023.

FILHO, Domingos Leite da Lima. Políticas públicas para a educação profissional e eja nos anos 2000: sentidos contraditórios da expansão e da redefinição institucional. In: MOURA, Dante Henrique (Org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Porto Alegre: Mercado das Letras, 2013.

MANFREDI, Sílvia M. **Educação profissional no Brasil**: atores e cenários ao longo da história. Jundiaí: Paco Editorial 2016.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.- dez. 2014.

MOROSINI, Marília Costa; NASCIMENTO, Lorena Machado do; NEZ, Egeslaine de. Estado de conhecimento: a metodologia na prática. **Revista Humanidades e Inovação** v.8, n.55 p. 69-71, 2021.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 3. ed. Ijuí/RS: Editora Unijuí, 2016. 264p.

MOURA, Dante (Org.) **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Porto Alegre: Mercado das Letras, 2013.

NASCIMENTO, Suerda Maria Nogueira do. **Os centros estaduais de educação profissional no Rio Grande do Norte: desafios e possibilidade de consolidação**. Mossoró/RN: Edições UERN, 2022. E-book.

NÓBREGA, Suely Soares da. Coordenação Pedagógica no IFRN: desafios e perspectivas na articulação do processo de ensino e aprendizagem. In: FERREIRA, Geraldo Generoso; SILVA, Meire Celedônio da. **O trabalho da equipe técnico-pedagógica no IFRN: múltiplos olhares e perspectivas**. Curitiba: Brazil Publishing, 2022.

NUNES, Vandernubia Gomes Cadete. **Docentes não licenciados e pedagogos que atuam na educação profissional e tecnológica: diálogos possíveis na perspectiva da formação continuada**. 2019. Undefined f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, Brasil, 2019.

PEGORINI, Diana Gurgel. **Fundamentos da educação profissional: política, legislação e história**. (Série Processos Educacionais). Curitiba: InterSaberes, 2020.

RIO GRANDE DO NORTE. **Lei nº 10.049, de 27 de janeiro de 2016**. Aprova o Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Norte (2015-2025) e dá outras providências. Disponível em: <https://www.al.rn.leg.br/storage/legislacao/2016/01/29/be5a8e56ae78b3174b64f1275f8a27ed.pdf>. Acesso em: 02 set. 2023.

SANTOS, Luciano Francisco dos. **Formação continuada de professores licenciados dos ceep's do Rio Grande do Norte (2017-2019)**. 2021. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, Brasil, 2021.

SILVA, Antonio César da. **Metodologia do trabalho acadêmico**. Indaial: ASSELVI, 2005.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. formação de professores para a educação profissional e o plano nacional de educação (PNE): quais as perspectivas? **HOLOS**, [S. l.], v. 6, p. 145–155, 2016. DOI: 10.15628/holos.2016.4987. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4987>. Acesso em: 29 ago. 2023.

Luiza Medeiros Balança²⁹
Maria Luiza de Vasconcelos Costa³⁰
Ivete Morosov³¹

INTRODUÇÃO

O presente capítulo tem como objetivo apresentar o trabalho realizado no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) no primeiro semestre de 2023.

O Pibid (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) é um programa desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC) no Brasil. Seu principal objetivo é fomentar a formação de professores para a educação básica, promovendo a articulação entre teoria e prática no processo de aprendizagem.

O programa oferece bolsas de iniciação à docência para estudantes de licenciatura em diversas áreas, como Letras, Matemática, Biologia, História, entre outras. Os bolsistas são selecionados por meio de edital e, uma vez aprovados, participam de atividades de ensino, pesquisa e extensão voltadas para a educação básica.

Os estudantes bolsistas são integrados às escolas públicas, atuando em conjunto com os professores em sala de aula, auxiliando no planejamento das atividades educacionais, na elaboração de materiais didáticos e em outras ações pedagógicas. A ideia é proporcionar uma formação mais completa aos futuros docentes, aproximando-os da realidade escolar desde os primeiros anos da graduação.

Além do benefício aos estudantes de licenciatura, o Pibid também busca contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica, por meio da troca de experiências entre os bolsistas e os docentes

²⁹ Letras Português – Inglês (PUC-PR). CV: <http://lattes.cnpq.br/2232224436391599>

³⁰ Letras Português – Inglês (PUC-PR). CV: <http://lattes.cnpq.br/1929763484316793>

³¹ Doutoranda em Estudos Linguísticos (UFPR). Professora (PUC-PR).
CV: <http://lattes.cnpq.br/2082813024483012>

da escola onde atuam, bem como da elaboração e implementação de projetos pedagógicos inovadores.

O Pibid é considerado uma importante iniciativa para o fortalecimento da formação de professores no país e para o aprimoramento do ensino na educação básica. Através dessa experiência, os estudantes bolsistas têm a oportunidade de vivenciar o contexto educacional, aprender na prática e, ao mesmo tempo, contribuir para a qualificação da educação no Brasil.

A atual edição do programa visa promover um trabalho de recuperação da defasagem de aprendizagem, consequência da pandemia do Covid-19. O trabalho aqui dissertado foi realizado de 22 de março de 2023 a 21 de junho de 2023, no Colégio Estadual Professor Lysimaco Ferreira da Costa, localizado no bairro Água Verde em Curitiba, Paraná.

As atividades foram desenvolvidas de acordo com a faixa etária, dificuldade e interesse de cada turma, sempre se fundamentando na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Além disso, foram utilizadas algumas ideias discutidas na disciplina de Metodologias do Ensino de Língua Portuguesa, como uma maneira de colocar em prática o que estava sendo estudado na universidade.

As estudantes envolvidas no projeto se inscreveram no programa no segundo semestre de 2022, por meio de Edital de Seleção organizado pela Prof^a Coordenadora de Área do Pibid no curso de Letras da PUC-PR. Após o envio dos documentos e confirmação da bolsa, as graduandas deram início ao processo de planejamento das atividades no período de recesso letivo. Elas pesquisaram as habilidades e componentes curriculares do Ensino Fundamental II, ponderando as possíveis dificuldades dos estudantes provenientes do pós-pandemia e quais habilidades seriam interessantes de serem retomadas, enfatizando a interpretação de texto.

O projeto é acompanhado e avaliado ao longo de sua execução, visando identificar os resultados alcançados, os desafios enfrentados e possíveis melhorias para futuras edições do Pibid.

O Pibid é um programa que requer planejamento cuidadoso, comprometimento da equipe envolvida e parcerias efetivas com as escolas de educação básica. O objetivo é proporcionar aos estudantes de

licenciatura uma formação mais completa e contribuir para a melhoria da qualidade da educação no Brasil.

Durante o desenvolvimento desse capítulo, serão abordados os temas das atividades preparadas ao longo do primeiro semestre do programa, como foi a experiência das bolsistas aplicando suas aulas, e o feedback dos estudantes ao trabalho produzido.

DESENVOLVIMENTO

Para o planejamento das aulas, as bolsistas adotaram a concepção sociointeracionista da língua, defendida por Irlandé Antunes (2003). Com isso, os estudantes tomariam consciência de que a escrita, leitura e oralidade são atividades relacionadas à comunicação social. Segundo Antunes (2003):

[...] a evidência de que as línguas só existem para promover a interação entre as pessoas nos leva admitir que somente *uma concepção interacionista da linguagem*, eminentemente funcional e contextualizada, pode, de forma ampla e legítima, fundamentar um ensino de língua que seja, individual e socialmente, produtivo e relevante. (ANTUNES, 2003, p. 41)

Assim, a percepção de teorias gramaticais, semânticas, morfosintáticas, etc. surge a partir de um ensino contextualizado, onde o estudante perceba a relevância de tais elementos dentro de um texto. Os gêneros textuais permitem que o trabalho interacionista aconteça, pois tais elementos vêm à tona considerando o contexto e suporte que determinados textos veiculam na sociedade. Por exemplo, uma notícia publicada recentemente pode ser utilizada para ensinar tempo verbal, estrutura textual (título, subtítulo, lide, corpo do texto, autoria), escolha lexical, entre outros elementos. Dessa maneira, as teorias linguísticas estão inseridas em um contexto e são relevantes para a construção de tal texto, possibilitando uma reflexão sobre o uso da língua.

É interessante ressaltar que por conta da incerteza dos horários da escola, foi orientado às participantes do programa que planejassem aulas objetivas e evitassem sequências didáticas extensas, desse modo, todos

os módulos poderiam ser concluídos. Assim, as aulas foram planejadas de forma a finalizar as atividades a cada encontro.

Durante um mês e meio de implementação do Pibid, as graduandas deram aulas para uma turma de oitavo ano. No início do semestre, elas utilizaram o tema “cultura brasileira” como aporte para trabalhar diversos gêneros textuais. A ideia deu-se por conta da proximidade com o período de Carnaval.

Nos primeiros encontros, as docentes em formação optaram por trabalhar com atividades de questões discursivas, objetivando conquistar confiança em sua performance e conhecer o perfil da turma, tendo em vista que seria a primeira vez que dariam aula de língua portuguesa. No primeiro módulo com o 8º ano, no mês de março, elas buscaram exercitar a habilidade de interpretação de texto dos estudantes, discutindo a respeito de danças populares brasileiras. Já no segundo encontro, trabalharam a análise da música Anunciação, do cantor Alceu Valença, abordando a diferença entre linguagem formal e informal e o significado de algumas palavras e expressões próprias do dialeto nordestino. Para a terceira aula, o gênero textual poema e suas estruturas foram apresentadas à turma, por meio da leitura e interpretação de um poema a respeito do folclore brasileiro (autor desconhecido).

Após um mês desenvolvendo atividades sobre a cultura popular, as futuras professoras optaram por apresentar nas aulas seguintes os gêneros textuais: tirinha e anúncio publicitário, juntamente com suas características específicas, sempre com vistas à interpretação textual. Percebeu-se uma dificuldade acima do esperado para a faixa etária do 8º ano a respeito da interpretação de texto, por esse motivo, tal habilidade foi bastante explorada durante o planejamento de aulas.

A partir de maio, as bolsistas começaram a aplicação das atividades com o 6º ano do EF no Colégio Estadual Lysimaco Ferreira da Costa. Na primeira aula, os estudantes trabalharam com o gênero carta. Após lerem uma carta que contextualizava uma situação a qual eles deveriam solucionar, foi requisitado que os alunos apontassem as características principais do gênero textual, assim, ao final do encontro,

eles foram capazes de produzir as próprias cartas como uma resposta para aquela que foi lida previamente.

No segundo encontro, as bolsistas apresentaram aos alunos o conto “As Férias das Fadas” de Denis Winston Brum, que já havia sido utilizado como exemplo em uma atividade da disciplina de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, na PUC-PR. Após a leitura e discussão a respeito da originalidade do conto, trabalhou-se com o vocabulário próprio dos contos de fadas e pediu-se que alguns estudantes realizassem a leitura dramatizada da história para a turma, o que eles acataram com grande agrado.

Na aula seguinte, os estudantes realizaram uma atividade de interpretação de algumas tirinhas da Turma da Mônica, onde precisavam identificar a presença de ironia e os diferentes significados de onomatopéias.

Com vistas a proporcionar o contato dos estudantes com o objeto físico do livro, os alunos assistiram ao vídeo intitulado “De onde vem o livro?”, retirado de um programa infantil da TV Cultura. Após isso, as graduandas distribuíram alguns títulos, previamente selecionados, entre os estudantes. Os títulos eram: O Diário de Anne Frank, Anne Frank; Extraordinário, R.J. Palacio; Tudo depende de como você vê as coisas, Norton Juster; Drácula, Bram Stoker e Alice no País das Maravilhas, Lewis Carroll. O objetivo da atividade era que os alunos, em grupo, identificassem questões como “Do que se trata a obra? Qual o autor da obra? Em que ano o livro foi publicado? Existe alguma relação entre a história e a capa?”. As respostas foram satisfatórias e os estudantes foram capazes de levantar teorias pertinentes sobre as histórias, mesmo aquelas que ainda não conheciam. Além disso, o despertar de um interesse literário por parte dos alunos era outro objetivo que foi alcançado.

No encontro que se sucedeu, os estudantes fizeram a leitura coletiva da biografia de Ayrton Senna, escrita em forma de narrativa, sobre a qual eles precisaram responder perguntas interpretativas. No momento de compartilhar as respostas, alguns estudantes demonstraram capacidade para responder com sentenças longas e bem elaboradas.

Tendo percebido o interesse dos alunos pelo gênero roteiro, na aula seguinte as participantes do programa trabalharam com as carac-

terísticas estruturais do gênero textual a partir da apresentação de um roteiro de teatro. Ao fim do encontro, os estudantes puderam escrever o roteiro de uma cena de produção audiovisual de escolha própria. A turma produziu roteiros satisfatórios e conseguiu formular questões a respeito de seus interesses acerca desse gênero textual.

No último encontro do semestre, os alunos produziram um parágrafo discorrendo sobre a atividade que eles mais gostaram de realizar e o motivo de sua escolha. Esse feedback foi importante para entender o modo como a turma gosta de trabalhar com os temas em sala de aula, além de observar os conhecimentos adquiridos e proporcionar material para a preparação de futuras aulas que sejam significativas para a turma.

Um dos pilares do Pibid é o ensino colaborativo, também conhecido como co-teaching. Para Cook e Friend (1995), essa prática diz respeito a um grupo de dois ou mais profissionais instruindo uma turma diversa dentro de um mesmo espaço. O co-teaching, então, está presente no Pibid, visto que as graduandas trabalham em conjunto em prol do desenvolvimento de toda a turma. O ensino colaborativo, apesar de fornecer uma parceria real para o trabalho docente, exige um respeito mútuo para entender os maneirismos da sua dupla ou grupo. Além disso, promove a oportunidade de aprender novas estratégias pedagógicas por meio das práticas docentes de outras pessoas.

As participantes do PIBID se adaptaram durante o semestre de acordo com suas próprias personalidades, e com o tempo a dupla conseguiu desenvolver um raciocínio conjunto para o andamento da aula, respeitando as particularidades da personalidade de cada uma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de todo o primeiro semestre de 2023, as bolsistas do Pibid assimilaram todo o conhecimento adquirido durante as aulas na universidade e tiveram a oportunidade de aplicar os princípios em turmas reais. A riquíssima experiência possibilitou a ampliação de práticas pedagógicas tornando a aprendizagem significativa para os estudantes e

também para as educadoras em construção, visto que cada planejamento é uma oportunidade de estudo acerca de fundamentos e práticas de ensino.

O Pibid traz a presença de estudantes de licenciatura, que atuam como bolsistas, auxiliando os professores da escola. Essa interação proporciona a troca de conhecimentos, experiências e práticas pedagógicas, enriquecendo a formação tanto dos estudantes de licenciatura quanto dos docentes.

Os bolsistas do Pibid podem trazer novas ideias, metodologias e recursos pedagógicos para a escola, estimulando a inovação e a atualização das práticas de ensino. Isso pode contribuir para tornar as aulas mais dinâmicas e envolventes, beneficiando o processo de aprendizagem dos alunos.

O Pibid promove uma maior integração entre as instituições de ensino superior e as escolas de educação básica, fortalecendo os laços entre os professores e estudantes universitários com os educadores da escola, criando uma rede de cooperação. O programa também tem o objetivo de incentivar os estudantes de licenciatura a seguirem a carreira docente. Ao vivenciar a prática na escola, os bolsistas podem perceber a importância e o impacto positivo da profissão, o que pode influenciar em sua decisão de seguir na área da educação.

A expectativa para a continuação dos trabalhos no segundo semestre de 2023 consiste em utilizar diferentes tipos de aula e multimodalidades para ensinar outros gêneros textuais relevantes para o cotidiano do corpo estudantil, ampliando ainda mais as oportunidades de trabalho pedagógico para o futuro.

Em suma, um projeto de Pibid é uma via de mão dupla, proporcionando benefícios tanto para os estudantes de licenciatura como para a escola e a comunidade educacional. Essa troca de experiências e conhecimentos é fundamental para o aprimoramento da formação de professores e para o desenvolvimento da educação no país.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Assumindo a dimensão interacional da linguagem**. In: Aula de português: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. p. 39-105.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

COOK, Lynne; FRIEND, Marylin. **Co-Teaching: Guidelines for Creating Effectives Practices**. Focus on Exceptional Children. v. 28. n. 3. Novembro 1995. p. 1-16.

KEEFE, Elizabeth B.; MOORE, Veronica; DUFF, Frances. **The Four “Knows” of Collaborative Teaching**. Council for Exceptional Children. Junho 2004. p. 36-42.

AMOR, ÉTICA E POLÍTICA: REFLETINDO SOBRE A POTÊNCIA AMOROSA NA CONSTITUIÇÃO DO SER DOCENTE

Glenda Galvão da Silva³²

Maria de Jesus dos Santos³³

Lorena Maria de Moura Santos³⁴

INTRODUÇÃO

Esse trabalho tem como objetivo discorrer sobre o amor enquanto categoria ética e política, no contexto do ensino superior, focando nas relações que se desenvolvem no ambiente universitário, entre professores e estudantes. Um ponto fundante desse estudo será refletir sobre estas relações profissionais como afetivas, entendendo-as como aquelas que podem ser pautadas em um tipo específico de amor ético e político³⁵; bem como a potência desse tipo de amor na construção do *ser docente*³⁶, no universo da educação superior.

Pretende-se discutir teoricamente esta concepção de amor, a fim de responder as seguintes questões: pode o amor, enquanto categoria ético-política, beneficiar a constituição do *ser docente* na educação superior? Como isso é possível? Para tanto se recorrerá um aporte teórico bibliográfico circunscrito, que tem como base duas pensadoras: bell hooks³⁷ e Hannah Arendt. O entendimento de *Ética Amorosa*, presente em bell hooks (1952-2021), e a compreensão de *Amor Mundi*, catego-

³² Pedagogia (UFPI). CV: <http://lattes.cnpq.br/4719836967285483>

³³ Doutora em Educação (USP). CV: <http://lattes.cnpq.br/3726346205353421>

³⁴ Mestra em Filosofia (UFPI). CV: <https://lattes.cnpq.br/3262198030202644>

³⁵ Neste estudo buscaremos abordar o tema do amor transcendendo o pensamento da dimensão idealista de “amor romântico”. Pois aqui, compreendemos o amor como uma força ativa, que é capaz de estabelecer laços para além da esfera conjugal (individual) dos sujeitos.

³⁶ Como “ser docente” pretendemos nos referir ao futuro docente fruto das licenciaturas, e às características de um ensino que lhe possibilitam um olhar e ação mais humanos, para agirem como profissionais dotados de consciência ética e política diante dos seus alunos no escopo das relações escolares.

³⁷ A autora Gloria Jean Watkins escolheu escrever sob o pseudônimo bell hooks em letras minúsculas como forma de dar ênfase não à pessoa, mas aos temas por ela discutidos, dessa forma, em respeito à filosofia, usaremos bell hooks.

ria política utilizada por Hannah Arendt (1906-1975) em sua filosofia, nos auxiliarão nesse estudo.

O propósito é construir uma reflexão acerca do compromisso com o mundo e com o outro que pode se desenvolver como *amor ao mundo e ética amorosa*. Essas questões serão alinhadas às relações educacionais e formativas entre professor e aluno do Ensino Superior que se desenvolvem na contemporaneidade, discutimo-las a fim de aprofundar e agregar contribuições à constituição do *ser docente* na universidade, ainda no momento da formação inicial, enquanto o estudante permanece na universidade.

Assim, observaremos que o amor enquanto ação ética e política implica em ações de compromisso, cuidado, respeito e responsabilidade com os indivíduos, e se manifesta como um modo de ser e agir no mundo, em ações que se estendem para esfera coletiva. Estamos supondo que uma sociedade mais amorosa (elevada em suas dimensões éticas, estéticas e políticas) nos levaria a um patamar social mais coletivo e democrático, pautado na responsabilidade com o outro, diferente de nós, e com o mundo plural repleto de singularidades.

O estudo tem como objetivo geral compreender se e como o amor ético e político é capaz de contribuir para a constituição do ser docente, desdobrando-se a partir de objetivos específicos: discutir o amor enquanto categoria ética e política, levando em consideração o pensamento de bell hooks e de Hannah Arendt, e, refletir sobre a potência do amor no ambiente acadêmico.

O AMOR E A ÉTICA AMOROSA EM BELL HOOKS

Como bem retrata bell hooks no livro, *Tudo sobre amor: novas perspectivas*, “a palavra amor é um substantivo, mas a maioria dos mais perspicazes teóricos dedicados ao tema reconhece que amariamos melhor se pensássemos o amor como ação”. (HOOKS, 2021, p. 46). Nesse sentido, hooks discorre que estamos acostumados a ideia de amor visto como substantivo quando na verdade ele deveria ser visto como verbo e enquanto verbo indicando ação humana. Próximo dessa compreensão, o psiquiatra M. Scott Peck (1978) define o amor como:

a vontade de se empenhar ao máximo para promover o próprio crescimento espiritual ou o de outra pessoa. O amor é o que o amor faz. Amar é um ato de vontade - isto é, tanto uma intenção como uma ação. A vontade também implica escolha. Nós não temos que amar. Escolhemos amar (PECK, 1978, n.p., Apud. HOOKS, 2021, p. 47).

Conforme a definição do autor o amor é muito mais do que um sentimento instintivo que se “prova” por acaso ou que acontece quando se tem sorte, ao contrário disso, o amor remete a ações decorrentes de decisões tomadas por uma pessoa. Sobre o amor, o psicanalista Erich Fromm (2000, p. 44-45), no livro, *A arte de amar*, afirma que “o amor é uma atividade, e não um afeto passivo; é um “erguimento” e não uma “queda”. Desse modo, assim como hooks (2021), Fromm (2000), também compreende que o amor é ação, e se estende para além de um sentimento; suplanta a afetividade voltada para um sujeito em específico. Contudo, mesmo fazendo esse movimento, ressalvamos que nossa proposta não visa diminuir a importância do amor sentimental entre sujeitos. Permanecemos reconhecendo sua potência e vigor revolucionário na história ocidental.

No entanto, o amor aqui discutido se revela como “uma força ativa no homem” que propulsiona uma pessoa a inclinar suas energias para além da esfera íntima do amor romântico entre dois sujeitos. Amparada na perspectiva de amor presente em hooks, discutimos perfurando a esfera privada e lançando seus efeitos do amor para o âmbito coletivo, como flexa que a tudo atinge. Na mesma vertente, Fromm reflete:

O amor não é, primacialmente, uma relação para com uma pessoa específica; é uma atitude, uma orientação de caráter, que determina a relação de alguém para com o mundo como um todo, e não para com um “objeto” de amor. Se uma pessoa ama apenas a uma outra pessoa e é indiferente ao resto dos seus semelhantes, seu amor não é amor, mas um afeto simbiótico, ou um egoísmo ampliado. (FROMM, 2000, p. 71-72)

Ademais, Fromm (2000, p. 49) indica que são necessários alguns elementos para amar verdadeiramente: cuidado, responsabilidade, respeito

e conhecimento, e bell hooks (2021, p. 47) acrescenta a necessidade da afeição e da confiança, assim como da honestidade e da comunicação aberta.

Destarte, bell hooks (2021) convida o leitor a pensar criticamente sobre o amor que segundo ela, enquanto ação, possui um elemento fundamental: a ideia de coletividade. Nesse sentido, o amor não se direciona essencialmente à ação no íntimo de dois sujeitos e sim à valorização de ações que privilegie a si e a todos.

Essa *Ética Amorosa* concebida por hooks é sempre compreendida como ação para o coletivo. Nessa mesma sintonia, hooks sustenta que existe no ser humano uma disposição para se engajar em comportamentos altruístas, o que indica uma capacidade moral positiva, que possibilita o desenvolvimento da ética amorosa. A vista disso, nós, seres humanos, possuímos a capacidade de nos empenhar em agir para além de si próprio, consequentemente possuímos certa aptidão para trabalhar em causas que podem ou não nos beneficiar. Essa faculdade humana reafirma a possibilidade da existência de uma *Ética Amorosa*. Contudo, é importante enfatizar que a *Ética Amorosa* não se caracteriza como uma “nova ética”, mas como uma equivalente da *Ética* já conhecida, adicionando-se apenas o amor assim como o elemento que a torna verdadeiramente possível. Somando-se a isso a convicção de que um ambiente regido pela ética do amor implica necessariamente no reconhecimento da interdependência e da necessidade de as pessoas assumirem compromissos umas com as outras, e com tudo que as cerca.

No capítulo, *Valores: viver segundo uma Ética Amorosa* (2021, p. 123), hooks revela que “Os valores que sustentam uma cultura e sua ética moldam e influenciam a forma como falamos e agimos” (HOOKS, 2021, p. 123). Logo, viver guiado pelos pressupostos de uma *Ética Amorosa* refere-se a mudanças no modo como convivemos, falamos e agimos com os nossos parceiros sociais, pois uma *Ética Amorosa* se caracteriza em enfatizar a importância do serviço ao próximo.

A ética do amor para hooks é um conjunto de valores morais e pressupostos sociais que estão para além do próximo como algo dicotomizado, porque não existe dicotomização entre o eu e o outro. bell hooks, fala sobre o amor e a construção de uma *Ética Amorosa* para

vivermos em uma sociedade mais saudável. Assim, viver segundo uma ética pautada no amor seria viver em uma sociedade na qual o olhar para o próximo não seria tão indiferente como o que testemunhamos atualmente.

Hooks nos leva a pensar a *Ética Amorosa* com o potencial transformador da forma como vemos o outro e das atitudes para além do individualismo. Agir sob as perspectivas da *Ética Amorosa* exige o reconhecimento do elo com o outro, considerar ações que beneficie a todos para afirmar o compromisso com o coletivo. Ser ético contribui para que haja equilíbrio e bom funcionamento social e a ética do amor sustenta as relações de cuidado com o próximo num sentido também coletivo.

Assim, a ética do amor serviria de instrumento para a construção de um convívio social, no sentido de se importar com o companheiro social. Portanto, o amor enquanto ética é pensar no norteador das nossas relações sociais e políticas, pois ambas não se dissociam. Ética Amorosa é, sobretudo, permitir que as pessoas se enxerguem como interconectadas.

Elucida-se a reflexão do amor assim como da *Ética Amorosa* no contexto do ensino superior como uma possibilidade de (re)criar os laços sociais entre professor e aluno no ambiente acadêmico, concepção que pode culminar para o desenvolvimento de uma relação que tenha como base o cuidado, afeição, o reconhecimento, respeito, compromisso e confiança, assim como honestidade e comunicação aberta. Ações que se semeadas e nutridas durante a graduação através da prática e do exemplo do docente certamente poderá ser propagado para os futuros profissionais que conseqüentemente refletirá na sociedade do porvir.

A partir disso, como já exposto, a ética é o norteador do sentido da vida dentro de uma comunidade. E não devemos dicotomizar ética e política. Na perspectiva da filosofia aristotélica política e ética não se dissociam, pois “a política que também é uma ciência não se dissocia da ética, elas apenas se diferenciam pelo fato de a primeira apresentar uma dimensão social, coletiva, enquanto a outra se restringe ao particular, individual” (AMARAL; SILVA; GOMES, 2012 p. 12). Utilizando o argumento da inseparabilidade entre uma e outra, preten-

demos pensar também a *Ética Amorosa* associada a uma política educacional, ou ainda, a possibilidade de o ambiente acadêmico instaurar o amor como um dos seus fundamentos.

A NOÇÃO DE AMOR MUNDI EM HANNAH ARENDT

Encontramos em Hannah Arendt (2015) a ideia de *amor-mundi*, como sinônimo de ação política capaz de transformar e preservar o mundo. Um dos temas que está presente na vastíssima obra de Arendt e que provoca uma inquietação constante aos estudiosos da autora é o conceito de amor, presente na sua compreensão de *Amor Mundi*, que para nós, é o mesmo que **amor ao mundo**.

O amor ao qual Arendt se refere em sua teoria política tem origem nas suas leituras sobre Agostinho, que resultaram em sua tese de doutoramento *O conceito de Amor em Santo Agostinho*, defendida em 1929 sob orientação do filósofo Karl Jasper. Hannah Arendt modifica o conceito de amor que encontra em Agostinho e acaba desenvolvendo uma teoria política de amor pelo mundo. À vista disso, é fundamental salientar que o amor visto por Arendt, carrega consigo uma ideia de amor-ação, atitude que transpassa, necessariamente, a esfera privada do eu e do outro, e dos interesses individuais, e se desloca para a esfera dos assuntos públicos e políticos. Reafirmando essa ideia, Santos (2020, p. 183) assevera:

O mais importante aqui é assinalar que o amor mundi, conforme nos fez compreender Arendt e reforçou Assy (2015), é um tipo de imperativo à ação que visa o tempo inteiro ao mundo e não ao homem, que não se detêm nas relações de intimidade e privatividade, nem mira na satisfação insaciável dos desejos; dizendo de outro modo, o amor mundi tende à felicidade pública e àque-las atividades ligadas aos assuntos públicos (SANTOS, 2020, p. 183).

Em Arendt, o significado de política está para além da compreensão partidária-institucional, remete-se à quando as pessoas se relacionam

com a pretensão de elaborar algo novo em relação ao modo que vivem juntas, consertando aquilo que julgarem ser necessário. Dessa maneira, a política em Arendt é uma ação em liberdade, onde se pode falar sobre o mundo, repensar, construir significados. E esses diálogos se tornam mais ricos a partir da pluralidade humana e das discussões sob as diferentes perspectivas de que o mundo é visto. Logo, “a política se baseia no fato da pluralidade humana,” (ARENDDT, 2016, p. 144).

Ou seja, o homem dá-se a agir pelo fato de conviver com outros seres. Em conformidade a existência da política também se dá porque há seres humanos diversos em suas percepções da realidade, nascimento, cultura, origens, em suas condições de compreensão, contextos, educação, valores, projetos de futuro, sensibilidade etc. E é por essa pluralidade de seres humanos que possuem ideias diversas sobre como o destino do mundo deve ser, que desenvolver uma política é necessário. Assim, a filósofa alemã Hannah Arendt (1906-1975), nos leva a refletir que os homens devem agir conjuntamente por amor ao mundo, e aqui encontra-se a compreensão política de amor ao mundo:

A responsabilidade com o mundo assume, em Arendt, a forma de amor mundi, um tipo de amor que “significa não apenas uma promessa que une os seres humanos, mas, sobretudo, um imperativo de ação” (ASSY, 2015, XXXVI, grifo nosso). Não se trata de algo pessoal, mas de um movente essencialmente político, com o poder de movimentar os indivíduos do eu para o nós, para ação coletiva (SANTOS, 2020, p. 184-3).

O amor não se trata, portanto, de um sentimento que realiza um prazer pessoal, um desejo individual; é a força que dá início às ações dos sujeitos humanos, aqueles pertencentes a alguma coletividade livre, e que possuem fins comuns. Ao promover o amor ao mundo agimos para o bem comum, alcançando a esfera pública, assim tornando o *Amor Mundi* um agir essencialmente político. Portanto, Amor Mundi, em Hannah Arendt, diz respeito a sua teoria política de amor e cuidado com o mundo. Nessa concepção o amor aparece como instrumento da ação que possibilita a constituição de uma vida ativa mais plural e saudável.

REFLETINDO SOBRE O AMOR COM DIMENSÕES ÉTICO-POLÍTICAS INDISPENSÁVEIS À FORMAÇÃO DO SER DOCENTE

Ética e política são intrinsecamente conexas. Quintana (2014), leitor de Aristóteles, reforça que a ética está diretamente correlacionada com a esfera política e não se pode separar tais dimensões, contudo é possível discerni-las:

(...) Podemos dizer que as virtudes morais aristotélicas enunciadas em *Ética a Nicômaco* se encontram ligadas ao proposto pelo autor em *A Política*: “A *Ética* nos mostra a forma e estilo de vida necessário para a felicidade; a *Política* indica a forma particular de constituição e o conjunto de instituições necessários para tornar possível e proteger esta forma de vida” (grifos do autor) (MACINTYRE, 1994, p. 64); (...) Em definitivo: a *Ética* procura saber o que é a felicidade, enquanto a *Política*, a forma de organização que a faz possível (QUINTANA, Fernando. 2014, p. 27 apud VACILOTTO, 2020, p. 54).

Sendo assim, como já argumentado, ética e política não se dissociam. Da mesma forma, a ética amorosa de hooks e o amor ao mundo político de Arendt se relacionam em busca de um único fim: o bem coletivo e a sobrevivência de um mundo comum. Assim, compreende-se o amor como ação de caráter ético e político que não se dicotomiza.

Essas dimensões intrincadas entre ética e política são também parte essencial da educação, assim como, inerentes ao papel do educador. Mas nos perguntamos o tempo todo se é possível pensar no amor enquanto categoria ética e com implicações políticas, no ensino superior, haja vista ser este ambiente técnico, um campo de disputas, competitividade e onde a vaidade se encontra subliminar a todas as relações.

Desse modo, a ação do docente de nível superior, especialmente aquele que atua nos cursos de graduação, parece exigir uma ação acima do meramente técnico, conceitualista e robotizado. Justamente por tratar-se

da formação de sujeitos humanos que se ocuparão de educar as crianças e jovens. Os acadêmicos precisam desenvolver dimensões subjetivas, afetivas, e estas não se separam do aspecto técnico-metodológico, não há dissociação. Portanto, aspectos existenciais e emocionais sobre o modo como o ser humano cria e recria os acontecimentos de/em sua vida, tal como, os acontecimentos ao seu redor, isto é, questões da subjetividade humana, são elementos que precisam ser considerados no escopo formativo docente, inclusive, aspectos culturalmente sensíveis, como o amor.

Entretanto, a graduação ainda possui uma natureza excessivamente conteudista, e isso culmina em relações mais distantes e superficiais. Pois, a principal preocupação ainda é com o conhecimento científico, e que esse dê conta de fornecer e “repassar” uma boa base teórica. Tais características, são extremamente importantes ao exercício profissional, em todas as áreas, mas quando se trata da educação e da formação de professores, não se deve limitar a nenhuma perspectiva objetivista. Pois,

embora o objetivismo possa funcionar bem em ciências exatas e assuntos mais orientados a fatos, não pode servir como uma base útil para o ensino e aprendizagem em salas de aula de humanidades. Nessas salas de aula, muito do que os alunos buscam conhecer exige um envolvimento não apenas com o material, mas com os criadores individuais cujo trabalho estudamos (HOOKS, 2003, p. 02).

A questão relacional e a prática são fatores igualmente essenciais nesse processo. Pois essa é também uma característica do docente, que primariamente deve gostar de gente, e de lidar com pessoas, que ainda junto disso cabe a habilidade de se relacionar, de trazer o aluno para perto de si. É o que torna a docência uma profissão sempre dinâmica, pois está intrinsecamente associada à interação com a subjetividade humana. Dessa relação, Freire (1996, p. 96), indica que:

o bom professor é o que consegue, enquanto fala trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensa-

mento. Sua aula é assim um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas imaginações, suas dúvidas, suas incertezas (FREIRE, 1996, p. 96).

Na prática docente lida-se com seres humanos que não são técnicos o tempo todo e sim pessoas singulares, plurais e complexas, imbricados nas dimensões afetivas, cognitivas, racionais, biológicas e sociais, submerso em questões que transpassa a lógica e que constitui a totalidade humana. Por esse motivo é que ao mediar o conhecimento, ou seja, a dimensão epistemológica, não implica negar todas as questões da subjetividade do sujeito. Refletimos o tempo todo sobre a possibilidade de as relações acadêmicas, entre professores e alunos, serem encaradas como relações políticas, pautadas em uma *Ética Amorosa*, conforme defendeu hooks.

Em *De coração para coração: Ensinando com amor*, ela afirma que “falar de amor em relação ao ensino já é engajar um diálogo que é tabu. Quando falamos de amor e ensino, as conexões mais importantes são a relação entre professor e a disciplina ensinada e a relação professor-aluno” (HOOKS, 2003, p. 01). Nesse contexto, as relações que são vivenciadas durante o ensino superior também se tornam uma marca que continua para além dos muros e do fim da graduação. Por isso, é possível que não seja difícil encontrar relatos sobre as marcas que professores de outrora deixaram nos atuais docentes da graduação e que influenciam na ação pedagógica.

E essas marcas são possíveis pelas trocas, que são determinadas pelas relações éticas. A dificuldade em se envolver com os educandos de forma plena, é perceptível e o texto: *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade* de bell hooks (2013, p. 262), cita que esse temor pode ser consequência da percepção dos docentes de que a presença de sentimentos possa atrapalhar o pensamento objetivo:

Parte da suspeita baseia-se no temor de que a presença de sentimentos, de paixão, possa impedir uma consideração objetiva do mérito de cada estudante. Mas essa concepção está baseada na falsa pressuposição de que a educação é

neutra, de que há alguma base emocional “equilibrada” sobre a qual podemos nos apoiar de modo a podermos tratar todos igualmente, desapaixonadamente (HOOKS,2013, p. 262).

Dessa maneira, “ao exercermos a docência no ensino superior, necessitamos de um código de ética. Essa necessidade advém do fato de que há uma inter-relação entre o docente e seus alunos, o que acarreta um comprometimento na ação.” (ROCHA; CORREIA, 2006, p. 01). Assim, a prática docente constitui-se de ética e política, sendo necessário, a ação reflexiva mediante o papel da graduação na formação dos novos profissionais da educação, já que é lá que nasce possíveis novas concepção de vida, de relações e sociedade, que estejam voltadas para o bem comum, para a realização pessoal e coletiva dos indivíduos. Assim, a educação está imbricada na construção social no âmbito das relações humanas e destes com o mundo.

As autoras Rocha e Correia (2006, p. 02), apontam que “o perfil do professor universitário não deve se restringir a apenas deter conhecimentos técnicos referentes à sua disciplina”, pois ainda de acordo com as autoras o docente é a todo momento um referencial de conduta para os discentes. Ou seja, a educação provém das características da relação professor-aluno. Posto isso, cabe considerar, refletir e discutir a possibilidade e necessidade do amor enquanto ação ética-política e sua contribuição na maneira como convivemos e agimos com alunos e professores.

Diante das considerações apresentadas, considera-se que pensar as relações acadêmicas entre professores e alunos pautadas numa ética amorosa pode contribuir para um maior envolvimento acadêmico que vá além da razão e do objetivismo, culminando em atitudes que solidifique a colaboração mútua por meio da responsabilidade, do cuidado, respeito, confiança, conhecimento e o compromisso com o crescimento intelectual do outro. Pensando dessa forma a partir de uma relação ética amorosa é possível nortear a formação do *ser docente*.

bell hooks (2021) e Erich Fromm (2000), como já citado, afirma que para existir o amor é necessário a combinação de ações como o

cuidado, compromisso, conhecimento, responsabilidade, respeito e confiança. Assim, para existir uma relação ética do amor entre professor e aluno da graduação é fundamental que esses elementos sejam a base da relação, pois reitera hooks que:

Quando esses princípios básicos do amor formam a base da interação professor-aluno, a busca mútua pelo conhecimento cria as condições para a aprendizagem ideal. Os professores, então, estão aprendendo enquanto ensinam, e os alunos estão aprendendo e compartilhando conhecimento (HOOKS, 2003, p. 04).

Dessarte, o amor como elemento ético das relações se constituir do *cuidado* com necessidades físicas; do *conhecimento* do outro em sua essência e singularidade, pois é impossível amar aquilo que não se conhece; da *responsabilidade* que se compromete com o seu crescimento e sua felicidade; do *respeito* à sua individualidade, psíquicas, espirituais; do *compromisso* em cumprir essas ações e da *confiança* em estar juntos no mesmo caminho. E é nesse movimento de uma prática ético-política do amor onde ambos crescem que a ética amorosa também pode se constituir como ferramenta importante para corporificar uma docência, efetiva, comprometida com sua causa: a formação integral do ser humano. Da mesma forma que pode consolidar na formação do ser docente a compreensão de sua responsabilidade e compromisso com seus futuros alunos e consciente da necessidade de propiciar boas relações com estes.

Por esse motivo, ao considerar a prática amorosa, tal como, a ética amorosa nas relações professor-aluno, temos como ponto de partida e principal vetor a ação do professor universitário, pois ele como mestre é guia do ensino-aprendizagem e das relações também entre os alunos. Faz parte do ofício do educador, o cuidado de si, do outro e do mundo, assim é papel do professor contagiar o aluno com a prática da ética do amor.

Dessa maneira, entendemos que se as vivências experienciadas ainda na graduação puderem ser pautadas em um tipo de amor-ético-político, outras práticas podem ser pensadas e aprendidas, e os docentes em

formação se constituirão com novos traços e perfis, mais cuidadosos e comprometidos com as práticas educativas que empreenderão no futuro.

CONSIDERAÇÕES

Paulo Freire e bell hooks são alguns dos muitos teóricos e também educadores que abordaram a importância do amor no processo educativo, para eles o ato de educar é permeado por um tipo de amor prático. Assim, deve-se considerar essa condição no processo de constituição do ser docente, que se faz na relação entre docente e discente durante a graduação, nos cursos de licenciatura. Com isso, vê-se que o amor enquanto ética e política, no contexto da educação, estão interligados, uma vez que a ação educativa na universidade, não se realiza de modo individual; ao se relacionarem como sujeitos, docentes e discentes não podem prescindir da ética e da política.

Nessa constante, o amor ético-político possui um denominador comum: o comprometimento com o mundo e com o outro. Portanto, em âmbito individual e coletivo, conclui-se que o amor ético visa construir um ambiente humano mais saudável e, enquanto político, busca desenvolver ações de compromisso e confiança entre todos. Em suma, o amor enquanto ação ético-político potencializa, sobremaneira, relações de compromisso com o outro e com o mundo. E ao ser considerado importante no ambiente acadêmico, desenvolverá, conseqüentemente, afinidades harmoniosas e de compromisso com o crescimento intelectual. Assim, em nossa compreensão é possível que o amor seja o fundamento que possibilita uma constituição do ser docente mais razoável, em consonância com as exigências do tempo presente.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Roberto A. P. do; SILVA, Deyse Amorim; GOMES, Luciene Izabel. A Eudaimonia aristotélica: a felicidade como fim ético. **Revista Vozes dos Vales**, n. 1, ano1, p. 1-20, mai., 2012. Acesso em: jul. 2023.

- ALMEIDA, Vanessa Sievers de. **Educação em Hannah Arendt**: entre o mundo deserto e o amor ao mundo. - São Paulo: Cortez, 2011.
- ARENDDT, Hannah. **A Condição Humana**. Tradução de Roberto Raposo; revisão técnica: Adriano Correia. 8ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.
- ARENDDT, Hannah. **Introdução na política**. In: ARENDDT, H. A promessa da política. Trad. Pedro Jorgensen Jr. Rio de Janeiro: DIFEL, 2016.
- FROMM, Eric. **A arte de amar**. Belo Horizonte: Editora Itatiaia Limitada, 1971. 171 p. Tradução de Milton Amado. Título do original americano: The art of loving.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HOOKS, bell. **Tudo sobre o amor**: novas perspectivas. São Paulo: Elefante, 2021.
- HOOKS, bell. **Heart to heart**: teaching with love. In: _____. Teaching community: a pedagogy of hope. New York: Routledge, 2003, p. 127-137. Tradução para uso didático em sala de aula por Vinícius da Silva (viniciuxcostasilva@gmail.com), fev/2019.
- HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. / **Eros**, erotismo e o processo pedagógico. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes. 2013. p. 253-263.
- LEAL, Halina Macedo. Amor e educação libertadores em bell hooks. **Revista Kalagatos** K2-2014.
- ROCHA, Carla Beatriz; CORREIA, Genilce C. Souza. Ética na docência do ensino superior. **Educare**, v. 2, p. 1-8, 2006.
- SANTOS, Maria de Jesus dos. **Crise, educação e responsabilidade com o mundo, à luz do pensamento de Hannah Arendt**. 2020. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2020.
- VACILOTTO, Antonio Carlos Valini. A Ética e o Ensino da Ética na Educação Superior: concepções dominantes, matrizes curriculares hegemônicas e contradições teórico-práticas. **Revista de Educação da Unina**, v. 1, n. 1, 2020.

DO ENSINO SUPERIOR À FORMAÇÃO DO JORNALISTA EM SANTA CATARINA

Maryana Schmidt Pinto³⁸
Ediene do Amaral Ferreira³⁹

INTRODUÇÃO

A instituição que se constituiu como “universidade moderna” tem sua origem encabeçada pelo nascimento da Universidade de Berlim, em 1808. Para discutir o começo do que se tornou a instituição universitária da modernidade, faz-se introdutória a apresentação dos princípios que embasaram o projeto e o modelo da universidade moderna. Ao buscar-se o diálogo com esse projeto, são apontados alguns dos princípios que norteiam e acompanham o processo histórico da universidade, que hoje encontra-se no centro de discussões que retornam aos questionamentos dos parâmetros que instituíram a própria instituição modernidade.

No Ocidente, a história da universidade remonta à Idade Média. Mesmo que a educação superior já existisse na Antiguidade Clássica, foi nos séculos XII e XIII que a instrução transmitida de professores a estudantes passou a ser organizada e sistematizada em organizações permanentes de ensino. Nesse período, surgiram diversas universidades na Europa, derivadas de escolas já existentes ou estruturadas para esse fim.

Alguns fatores como o renascimento urbano e cultural, a difusão dos conhecimentos clássicos, o surgimento das corporações de ofício e o tensionamento entre os poderes laico e eclesiástico foram decisivos para essa eclosão de espaços destinados à educação superior formal.

Durante a segunda metade do século XII, as cidades ganharam proeminência como centro das atividades econômicas e laborais, como local de moradia de nobres e mercadores, como sedes de esco-

³⁸ Mestranda em Educação (UNIVALI). Bolsista Capes/Prosuc. CV: <http://lattes.cnpq.br/3921930968248402>

³⁹ Doutorado em Educação (UNIVALI). Professora (UNIVALI). CV: <http://lattes.cnpq.br/3642321621627973>

las e catedrais. Nesse ambiente, as escolas que funcionavam junto às catedrais desenvolveram-se mais do que as monásticas, localizadas, geralmente, em regiões rurais.

Nas mais renomadas, o aprofundamento nas áreas da Teologia e do Direito – Civil e Canônico – foram destaque, levando à especialização docente. Também se ampliaram o quadro de professores e a frequência escolar, “aparecendo mestres desejosos de ministrar um ensino atualizado e estudantes com exigências de saber”, com todos os atores envolvidos buscando “a regalia de foros que lhes reconhecessem a liberdade profissional e os isentasse dos excessos e arbítrios de autoridades religiosas e civis”.

Seguindo a mesma linha de análise, Haskins (2015, p. 20), ao discorrer sobre a história da universidade, complementa que, entre os anos 1100 e 1200, houve um grande movimento de produção de novos conhecimentos na Europa Ocidental, em grande parte por conta da migração oriunda de povos do Reino da Sicília e de outras regiões que, hoje, integram a Itália, mas, também, por meio de intelectuais árabes da Espanha.

Esses novos conhecimentos ultrapassaram os limites das escolas catedrais e monacais e deram origem às faculdades superiores de teologia, direito e medicina. Com esse novo contexto social e intelectual, diversos jovens e futuros estudantes buscaram Paris e Bolonha para realizar os estudos, criando um espaço de corporações acadêmicas que inaugurou a melhor definição de uma universidade, isto é, uma sociedade de mestres e estudantes.

O CAMINHO DO CONHECIMENTO

As primeiras universidades

Os registros das etapas evolutivas da humanidade acontecem de forma distinta, mesmo quando se analisa a construção de locais de aprendizagem. Nesse viés ideológico, a origem da Universidade é contestada

e de difícil concordância, visto que se consideram diversas perspectivas de origem, evolução e pilares estruturantes.

A concepção de universidade depende da estrutura social e do poder político prevalente nos contextos históricos, creditando que “[...] não há um conceito único e universalmente válido de universidade, nem suas funções são as mesmas em tempo e em espaços diferentes” (BELLONI, 1992, p. 71).

Partindo desse remonte histórico e por uma linha cronológica, há registros que apresentam uma origem para o conceito de Universidade em 387 a.C., encabeçada por Platão e localizada nos arredores de Atenas (REALE, 2008). Outro exemplo que data o mesmo recorte histórico-cronológico é a criação da Universidade de Alexandria, no antigo Egito, com capacidade para cinco mil estudantes.

O conjunto constituído pela Biblioteca de Alexandria, fundada por Ptolomeu I cerca de 295 a.C., e incendiada no século IV, localizada na região portuária da cidade de Alexandria, e pelo Museu de Alexandria marca um espaço que pode ser considerado a primeira instituição que ilustra o conceito de Universidade. Embora nunca tenha sido assim designada, a Biblioteca e o Museu constituíram um centro de ensino e pesquisa, antecipando a visão moderna de uma universidade de pesquisa, buscando disseminar o saber clássico ao Oriente (BARRETO e FILGUEIRAS, 2007; PETERS, 1996).

No século IV a.C., a educação grega congregava um conjunto complexo de estudos com curso de retórica, filosofia e medicina, contando com os ensinamentos de professores e profissionais remunerados, mesmo sem haver escolas como instituições. O método utilizado era conhecido como “preceptorado coletivo”, por englobar uma formação completa aos jovens que frequentavam esse espaço, recebendo os ensinamentos desses “professores” (BREVIÁRIO, 2013).

Após o nascimento de Cristo e do estabelecimento desse marco temporal, outras instituições de ensino, destacaram-se como centros de disseminação de conhecimento em outros espaços que não

envolvessem o reduto grego e egípcio, reconhecidos atualmente por seu caráter educacional inicial.

Um exemplo é a Universidade de Al-Karaouine, no Marrocos, cuja origem remonta ao ano de 859 d.C. Seu nascimento pautou-se em escolas tradicionais, oferecendo, a partir de 1957, os cursos de graduação em matemática, física, química e línguas estrangeiras, permanecendo até os dias atuais em atividade, sendo considerada a Universidade mais antiga do mundo. Outros modelos semelhantes foram fundados nessa região e seguem em atuação, como a Universidade Al-Azhar, localizada no Cairo, fundada entre 970 e 972, com foco em Teologia, buscando conciliar fé e ciência. A Universidade Nizamiyya, um grupo de universidades fundada por Khwaja Nizam al-Mulk, no século XI, no atual território do Irã, constitui outro exemplo. Dentre as suas faculdades, a mais famosa é a Al-Nizamiyya of Baghdad, estabelecida em 1065, sendo considerada como modelo para universidades fundadas posteriormente na região (BREVIÁRIO, 2013).

A Universidade e seu papel na construção do saber: do Oriente ao Ocidente

A criação da universidade europeia foi uma das grandes realizações da Idade Média, com características semelhantes às escolas atenienses de Platão e Aristóteles sendo, respectivamente, a Academia e o Liceu, anteriores à instituição Alexandrina (RUEGG, 1996). A universidade europeia conservou a estrutura medieval até o século XVII e, após esse período, por influência da Revolução Científica, passou por uma Revolução Universitária, no século XIX, buscando se consolidar como um espaço para a realização de pesquisa científica, um grande marco na esfera intelectual (BARRETO; FILGUEIRAS, 2007).

Sua organização, suas tradições, seus estudos e seus exercícios influenciaram o progresso e o desenvolvimento intelectual da Europa (RASHDALL, 1895). Entre as universidades europeias, destaca-se a

Universidade de Bolonha, fundada em 1088, e considerada a mais antiga universidade e a primeira no ocidente.

Inicialmente, a palavra “*Universitas*” designava a comunidade de alunos e mestres, sendo o termo “*Studium*” utilizado para referir-se à instituição. Com o tempo, a palavra “*Universitas*” passou a adquirir a conotação que temos para universidade e “*Studium*” se referia a uma faculdade ou a um conjunto delas (SERRÃO, 1983).

Ainda nas Universidades europeias, a Universidade de Paris é um dos casos no qual não é possível datar com exatidão a sua criação, mas estima-se que suas atividades iniciaram em 1096. Para Verger (2001), a Universidade de Paris tornou-se o foco intelectual do Ocidente Medieval e fez-se como modelo para as demais universidades.

Nesse sentido, a universidade parisiense, além de um modelo, tornou-se um ícone de um novo profissional, o profissional da cultura, cujo trabalho é o estudo, a ciência, estabelecendo os paradigmas para a figura do doutor, vinculado ao saber como uma especialidade de conhecimento (VERGER, 2001).

Outros exemplos de Universidades europeias que se consolidaram nos anos seguintes envolvem a Universidade de Oxford que, assim como o caso da Universidade de Paris, não possui registros oficiais de sua fundação, entretanto, é considerado o ano de 1096; a Universidade de Montpellier, na França, com criação oficial em 1150, embora ministrasse aulas antes de sua fundação; a Universidade de Cambridge que foi criada por dois acadêmicos originários da Oxford em 1209; a Universidade de Salamanca, localizada na Espanha, que existe desde 1218, recebendo o título de Universidade pelo Papa Alexandre IV, em 1225, mas sendo idealizada pelo rei Leonês Alfonso IX; a Universidade de Pádua, fundada em 1222 por um grupo de estudantes e professores que deixaram a Universidade de Bolonha visando maior liberdade acadêmica.

O surgimento das primeiras universidades nesse contexto, marcando a virada dos séculos XII e XIII, demonstra um ponto de destaque na linha do tempo que contabiliza a história cultural do Oci-

dente medieval. Para Lusignan (1999), na Idade Média, o cristianismo impulsionou o desenvolvimento escolar. No entanto, a universidade é um ambiente novo, pois seu princípio não é mais o ensino no qual a religião é o seu fim, mas o saber.

A preocupação dos homens das universidades não era somente formar o clérigo, mas formar uma pessoa capaz de aprender e de ensinar. O saber deixa de ser um dom, uma graça divina e torna-se uma atividade humana que qualquer indivíduo com intelecto racional poderia desempenhar. O conhecimento, o ensino e o saber adquirem uma dimensão nova, sendo essa a grande inovação da universidade.

A Universidade chega às Américas: da influência europeia à Norte-Americana

A fundação de universidades na América começou pela Universidad Autónoma de Santo Domingo, na ilha de Hispaniola, atual República Dominicana, em 1538 pelo Papa Paulo III. Entretanto, o local já contava com o Estudo Geral dos Dominicanos desde 1518, em Santo Domingo, o mais antigo assentamento colonial no das Américas (RUEGG, 1996).

No continente, a primeira universidade é a La Universidad Nacional Mayor de San Marcos, fundada em 1551, nos conventos de Cuzco, principal cidade peruana no século XVI. A universidade é a única da América que teve suas atividades continuadas sem interrupções, mantendo sua função universitária em plena atividade.

Antes do final do século XVIII, a maioria dos países latino-americanos tinham uma ou mais universidades, chegando a mais de trinta no século XIX, com exceção do Brasil (ROSSATO, 2005). As universidades da América Latina seguiram os moldes das universidades europeias, sendo a iniciativa francesa a que mais influenciou as universidades latino-americanas implantadas.

No século XIX, a forte expansão do ensino superior na América do Norte exerceu pressão nas universidades da América Latina, proporcionando inovação na formação dos cientistas (WANDERLEY, 2003).

O Brasil e o cenário Universitário: do ensino profissionalizante à Acafe

O ensino superior brasileiro nasceu com o apoio das escolas para formação profissional, além de academias militares e outras escolas com formação variada, que atuam desde a época colonial. A criação de universidades só foi uma realidade no século XX, em um fenômeno característico do Brasil (BARRETO; FILGUEIRAS, 2007). Nesse contexto, as instituições de ensino técnico, que já faziam parte da realidade brasileira, precederam as Universidades, sendo a base de sua oficialização.

Com a chegada da Coroa Portuguesa, em 1808, começa a estruturação do núcleo de ensino superior no Brasil, controlado pelo Estado e orientado para a formação profissional. (SAMPAIO, 1991). Neste ano, o Príncipe Regente fundou a Escola de Cirurgia que, posteriormente, passou a ser a Academia Médico-Cirúrgica da Bahia, antecessora da atual Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia. Outra escola e Academia Médico-Cirúrgica foi implantada no Rio de Janeiro no mesmo ano, configurando a base para a formação da atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (VAINFAS, 2002).

As primeiras escolas superiores, criadas em 1808 perduraram até 1934, com um modelo de ensino superior voltado na formação para profissões liberais tradicionais, como Direito e Medicina, ou para as Engenharias. A presença e controle do Estado no ensino determinava as instituições a serem criadas, seus objetivos, o estabelecimento do currículo e os próprios programas das instituições de ensino superior (SAMPAIO, 1991).

Com a Proclamação da República, em 1889, diversas mudanças no cenário nacional foram registradas e a educação, assim como outros setores, foi impactada por essa alteração. Nesse sentido, a Constituição da República passa a descentralizar o ensino superior, antes res-

trito ao poder central e aos governos estaduais, permitindo a criação de instituições privadas, e conseqüentemente, a ampliação e a diversificação do sistema de ensino.

Com o Estatuto das Universidades Brasileiras, Decreto Nº 19.851, de 11 de abril de 1931, autorizou-se aos Estados a criação de universidades, conforme dispõe seu Artigo 6º:

As universidades brasileiras poderão ser creadas e mantidas pela União, pelos Estados ou, sob a fôrma de fundações ou de associações, por particulares, constituindo universidades federaes, estaduais e livres. Paragrapho unico. Os governos estaduais poderão dotar as universidades por elles organizadas com patrimonio proprio, mas continuarão obrigados a fornecer-lhes os recursos financeiros que se tornarem necessarios a seu regular funcionamento (BRASIL, 1931, n.p.).

Nos primeiros anos da vigência do Estatuto, diversas universidades são oficializadas em todo território nacional: em 1934, a criação da Universidade de São Paulo (USP) inaugurou esse processo que incluiu ainda a criação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), em 1950; e a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) em 1960. Entretanto, a maioria dos estados criou suas universidades a partir dos anos de 1970. Foi também nesse período que foram fundadas as Pontifícias Universidades Católicas (PUCs), iniciando pelo Rio de Janeiro, em 1940; seguido por Campinas, em 1941; São Paulo, em 1946; Rio Grande do Sul, em 1948; Minas Gerais, em 1958; e Paraná, em 1959.

Em 1932, um grupo de educadores, por meio de um manifesto, propuseram que o Estado organizasse um plano geral de educação e definisse a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita, já que, nessa época, a igreja dividia com o Estado a área da educação.

Nos anos seguintes, em 1934, com a nova Constituição Federal, a educação passou a ser vista como um direito de todos, a ser ministrada pela família e pelos poderes públicos (MEC, 2017). De 1934 a 1945, o

Ministério da Educação e Saúde Pública promoveu uma reforma nos ensinos secundário e universitário.

O Ministério da Educação e Cultura surgiu em 1953, com a autonomia da área da saúde (MEC, 2017). Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1961, os órgãos estaduais e municipais ganharam autonomia para regulamentar a educação, com diminuição da centralização do MEC.

A reforma universitária, em 1968, equipara-se à LDB da educação superior, ao assegurar autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira às universidades. A reforma representou um avanço na educação superior brasileira, ao instituir um modelo organizacional único para as universidades públicas e privadas (MEC, 2017). Em 1985, foi criado o Ministério da Cultura e, em 1992, por conta da Lei Federal, foi transformado no Ministério da Educação e do Desporto. Somente em 1995, a instituição passou a ser responsável apenas pela área da educação (MEC, 2017).

No estado Catarinense, em 1974, com o propósito de melhor estruturar o ensino superior de Santa Catarina, foi criada a Associação Catarinense das Fundações Educacionais – ACAFE, movida pela necessidade de integração, fortalecimento e promoção do sistema de ensino superior catarinense, objetivando soluções direcionadas à determinação de estratégias que proporcionam credibilidade no contexto sócio-econômico do Estado, e proporcionando um programa adequado de capacitação docente (HAWERROTH, 1999).

Atualmente o sistema ACAFE possui um conjunto de 14 instituições com caráter comunitário e regional, sendo elas: Furb, Udesc, UNC, Católica de Santa Catarina, Unesc, Unibavi, Unidavi, Unifebe, Uniplac, Univali, Univille, Unichapécó, Unoesc e Uniarp.

O jornalismo como opção profissional: a origem do curso de graduação

A formação do profissional jornalista pelas escolas dessa área do conhecimento é distinta àquela oferecida há alguns anos, tendo em vista o novo cenário comunicacional, amplamente influenciado pela convergência midiática, que requer um profissional com novas competências para o fazer jornalístico.

O início da discussão acerca da necessidade de ensino do jornalista começou no final do século XIX, na França, ao passo que os diversos profissionais dessa área questionaram como “o gosto, o talento, a intuição”, características da profissão, pudessem ser adquiridos em uma escola. Contudo, a França não foi a pioneira no ensino do Jornalismo. As primeiras experiências nesta área foram realizadas nos Estados Unidos, em 1869. O general estadunidense Robert E. Lee introduziu no Washington College aquele que seria o precursor dos cursos de jornalismo.

O primeiro curso de jornalismo que se tem registros concretos foi fundado em setembro de 1908, inaugurando a Missouri School of Journalism, em Columbia, no estado americano do Missouri (EUA). A primeira escola de jornalismo do mundo foi fundada pelo editor do jornal Columbia Herald, Walter Williams, com o apoio e incentivo do jornalista e editor Joseph Pulitzer. Também, é atribuída à Missouri School a formação da primeira acadêmica de jornalismo da história, Mary Gentry Paxton Keeley, que, após finalização a graduação, passou a atuar no Kansas City Post, sendo reconhecida como a primeira repórter mulher da história, em 1910.

Impulsionados pela Universidade de Missouri, outras instituições incluíram cursos de comunicação, como as Universidades de Indiana, em 1911, e de Columbia, Nova Iorque, em 1912. Na Europa, por conta do interesse dos franceses em instituir um curso de graduação em jornalismo, em 1899, surgiu a Escola Superior de Jornalismo. A sua fundação

é apontada como um importante elemento de desenvolvimento de um espírito único entre os jornalistas franceses (Ferenczi, 1996).

No Brasil, o início da história da imprensa está enraizado em seu descobrimento, ou, conforme descreve Sodré (1999, p. 9), “a arte de multiplicar os textos acompanhou de perto, e serviu, à ascensão burguesa, enquanto a nova terra, integrada ao mundo conhecido, iniciava a sua existência com o escravismo”.

A data da fundação da primeira escola de jornalismo é controversa, dependendo de cada autor. Há um viés que traz Anísio Teixeira, em 1935, como o responsável pela criação do “primeiro curso de jornalismo do país, experiência que se frustrou com o fechamento da Universidade do Distrito Federal pela truculência do Estado Novo.” (MELO et al., 2009, p. 8).

Antes da estruturação de um curso, destaca-se a proposta de instalação da Associação Brasileira de Imprensa, em 1908. Porém, o primeiro curso consolidado a funcionar no país foi fundado em 1947, e sua criação aconteceu como um legado do jornalista Cásper Líbero, que deixou sua vontade expressa em testamento.

No ano seguinte, em 1948, a Universidade do Brasil no Rio de Janeiro, atualmente Universidade Federal do Rio de Janeiro, encabeçada pelo pesquisador Danton Jobim, implantou seu curso de jornalismo (MELO, 2004, p. 15). O ano de 1948 também foi marcado pela preocupação da UNESCO com o ensino do jornalismo e a atuação do profissional formado nas academias da América Latina, fortemente influenciada por pensamentos americanos e pelos acontecimentos da Guerra Fria.

Essa preocupação gerou amplas movimentações e debates sobre os métodos de ensino no jornalismo, que culminaram na criação do Centro Internacional de Estudos Superiores de Periodismo para a América Latina - o CIESPAL. Para Meditsch (1992a, p. 59), a criação dos cursos de jornalismo aconteceu por meio de um movimento de pressão promovido por redatores do serviço público, que tinham como objetivo, acima de tudo, um acréscimo no salário.

Os cursos foram criados inicialmente para “servir de degraus à ascensão desses profissionais, num tempo em que as empresas jornalísticas davam mais valor a suas conquistas políticas do que às econômicas”, cuja ênfase se voltaria para a formação humanista, em detrimento do “aprimoramento técnico da profissão. Essa tendência dominaria o ensino do jornalismo no Brasil até a década de 60.

A criação da Faculdade de Comunicação de Massa, na Universidade de Brasília, em 1963, introduziu a divisão por habilitações, dentre as quais jornalismo; televisão, rádio e cinema; publicidade e propaganda, com a habilitação de relações públicas sendo criadas mais tarde. Até o final daquela década, outras faculdades de comunicação social foram criadas ou transformadas, a partir de cursos de jornalismo.

A adoção acrítica dos métodos do CIESPAL trouxe para o ensino do jornalismo no Brasil, de modo mais amplo em 1969, uma orientação teórica que, além de trazer a sensação de elevar o reconhecimento de um campo inferiorizado, intercedeu nos currículos com a justificativa de unificar o formato de ensino e homogeneizar a linguagem utilizada na academia.

Em Santa Catarina, o primeiro curso superior para formação de jornalistas⁴⁰ foi implementado em 8 de março de 1979, na Universidade Federal de Santa Catarina, mesmo sendo solicitado pela comunidade catarinense desde 1969. O curso buscava suprir as deficiências do mercado de trabalho regional, que obrigava as empresas jornalísticas a buscar profissionais de outros centros.

A primeira turma iniciou as aulas em março de 1979 e formou-se em 1982, cuja caminhada acadêmica fora pautada sob o regime de cogestão paritária – o primeiro caso no Brasil de uma escola onde alunos e professores tinham igualdade de direitos na hora de estruturar o curso.

Na década de 1980 foram fundados 26 cursos: oito em instituições federais, dois em estaduais, um em instituição municipal, seis em confessionais e dez em instituições privadas, distribuídos pelas

⁴⁰ Disponível em: <https://jornalismo.ufsc.br/historico-2/>. Acesso em: 17 fev. 2024.

regiões Sudeste (17), Nordeste (quatro), Centro-Oeste (um), Sul (três) e Norte (um). Os cursos de jornalismo triplicam na década de 1990 com a criação de 67 cursos, sendo 25 em capitais estaduais (Moreira e Pereira (2021)). O terreno fértil da tecnologia e da inovação e as iniciativas de inserção dos jovens nas universidades resultaram na criação de 223 cursos no início do milênio.

Na primeira década de 2000, foram inaugurados cursos de jornalismo em 70 espaços urbanos de maior porte (metrópoles, capitais estaduais ou cidades grandes); em cidades médias (62) e em cidades pequenas (16). Desses cursos, 13 estavam em instituições federais, quatro em estaduais, um em instituição municipal e sete em instituições confessionais. Nas universidades privadas, os cursos se distribuíram por todas as regiões: Sudeste (27), Nordeste (20), Centro-Oeste (nove), Norte (sete) e Sul (três).

CONSIDERAÇÕES

O projeto da universidade moderna se estruturou com base na ideia de corromper qualquer formato educacional que se organizava até aquele tempo. O caráter inovador dado a essa instituição implicou essencialmente as tarefas de promoção do desenvolvimento máximo da ciência e de produção do conteúdo responsável pela formação intelectual e moral dos indivíduos.

O projeto de universidade que, ao mesmo tempo, se adequava ao novo tempo e se projetava para além dele, teve grande influência no mundo ocidental, notadamente nas universidades europeias, norte-americanas, canadenses e australianas. Os princípios essenciais elencados e defendidos até hoje, como formulações que dão à universidade seu caráter próprio, não se alteraram na sua essência.

A crise da universidade moderna está pousada na tensão problemática de domínios de contradição e de dimensões como a conceitual, a contextual, a financeira, a de modelo, a de elitismo, a de objetivos e a de metas, na visão de outros analistas. Assim, o saber torna-se um

produto, uma mercadoria, um investimento, um processo de disputa e valor comercial da informação, ciência e tecnologia, que gera a perda do valor do saber como formador do caráter, da moral, da ética, do espírito reflexivo, do cidadão e da construção da nação.

A forma de entender o papel e a função da universidade, na análise de Velho (1999, p. 135), faz “as fronteiras entre a universidade e o setor produtivo se fluidificarem na geração da fábrica do conhecimento”. É uma visão da universidade como empreendedora e berço de empresas de cunho tecnológico.

No presente tempo, que podemos caracterizar como sendo um período histórico que ultrapassa os determinantes da forma de produzir conhecimento da época moderna, a universidade da contemporaneidade não tem uma função ideológica unificadora e nem deve ser pensada como um modelo de eficiência ou como um projeto unificado e unificador, mas ser pensada de forma a ser uma nova instituição para a cultura atual e para a nova forma de produzir conhecimento.

REFERÊNCIAS

BARRETO, A.L. FILGUEIRAS, C. A. L. Origens da Universidade Brasileira. Quím. Nova vol.30 no.7. São Paulo, 2007. Disponível em:<<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-40422007000700050>>. Acesso em: 8 set 2023.

BELLONI, Isaura. Função da universidade: notas para reflexão. In: *Universidade e Educação*. Campinas, Ed. Papirus, 1992, p. 71-78.

BRASIL. Decreto Nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Dispõe que, o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário... Brasília: Presidência da República, Secretaria-Geral, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1931]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19851.htm. Acesso em: 8 set 2023.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 8 set. 2023.

BREVIÁRIO, Á.G. História do ensino superior mundial. Disponível em: < [http://historia do ensinossuperiormundial.blogspot.com.br/2013/01/>](http://historia.doensinosuperiormundial.blogspot.com.br/2013/01/>). Acesso em: 8 set. 2023.

- HASKINS, Charles Homer. *A Ascensão das Universidades*. Balneário Camboriú, SC: Livraria Danúbio Editora, 2015.
- HAWERROTH, J. L. *A expansão do ensino superior nas universidades do sistema educacional catarinense*. Florianópolis: Insular, 1999.
- LUSIGNAN, S. *La construction d'une identité universitaire en France (XIII-XV siècle)*. Paris: Publicacions de la Sorbonne, 1999, p. 9-10
- MARQUES DE MELO, José. Os primórdios do Ensino de jornalismo. Estudos em Jornalismo e mídia. Florianópolis: Santa Catarina, vol. Nº 2 – 2º semestre de 2004.
- MEC. Ministério da Educação-história. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/institucional/historia>>. Acesso em: 8 set. 2023.
- MEDITSCH, E. *O conhecimento do jornalismo*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1992a.
- MEDITSCH, E. Adeus Ciespal: Ruptura brasileira no ensino de Jornalismo in KUNSCH, M. M. K. *O ensino de comunicação: análises, tendências e perspectivas*. São Paulo: ABECOM, ECA/USP, 1992b. p. 198-206.
- MELO, J. M. *Comunicação e modernidade: o ensino e a pesquisa nas escolas de comunicação*. São Paulo: Edições Loyola, 1991.
- MELO, J. M.; VIZEU, A.; CHAPARRO, C.; MEDITSCH, E.; MOTTA, L. G.; ARAÚJO, L.; MATTOS, S.; MOREIRA, S. V. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Jornalismo*. Relatório da Comissão de Especialistas instituída pelo Ministério da Educação. Portaria Nº 203/2009, de 12 de fevereiro de 2009. Acesso em: 8 set. 2023.
- PETERS, F. E.; *The Harvest of Hellenism*, Barnes and Noble Books: New York, 1996.
- RASHDALL, H. *What is a university?* In: *The Universities of Europe in the Middle Ages*. (1895). London: Oxford, 1952.
- REALE, G. *História da filosofia antiga III - Os sistemas da era helenística*. Loyola. 2008.
- ROSSATO, Ricardo. **Universidade**: nove séculos de história. 2ª ed. rev. e ampl. Passo Fundo: UPF, 2005.
- RUEGG, W.; coord.; *Uma História da Universidade na Europa*, Imprensa Nacional-Casa da Moeda: Lisboa, 1996, vol. II, p. 254-259.
- SAMPAIO, H. *Evolução do ensino superior brasileiro (1808-1990)*. Documento de Trabalho 8/91. Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1991.
- SERRÃO, J. V.; *História das Universidades*, Lello & Irmão: Porto, 1983.
- SODRÉ, N. W. *História da imprensa no Brasil*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Mauad Editora Ltda., 1999.
- VAINFAS, R., org. *Dicionário do Brasil Imperial*, Objetiva: Rio de Janeiro, 2002.

VELHO, G. Universidade e pluralismo sociocultural. In: OLINTO, H. K.; SCHOLLHAMMER, K.E. Novas epistemologias: desafios para a universidade do futuro. Rio de Janeiro: Ed. NAU; PUC-Rio, 1999.

VERGER, J. Cultura, ensino e sociedade no ocidente nos séculos XII e XIII. Bauru: EDUSC, 2001.

WANDERLEY, L. E. W. O Que é Universidade? São Paulo: Brasiliense, 2003.

MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Marileide Machado⁴¹
Nair Correia Salgado de Azevedo⁴²

INTRODUÇÃO

Falar sobre Mediação pedagógica na Educação Infantil requer uma reflexão sobre o desenvolvimento da criança na instituição escolar. A mediação pedagógica, entendida aqui como “um processo de interação, dialógico, no qual tanto professor quanto aluno aprendem e ensinam juntos em Co-construção” - conceito utilizado por Freire (1997, p. 25), parte do pressuposto de que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 1997, p. 25).

Tal concepção foge da convicção de que crianças pequenas precisam apenas de cuidados assistencialistas, pensamento que permeia a educação em grande parte na nossa região. Isso é perceptível, já que uma das autoras desse trabalho já atua como estagiária remunerada em uma rede pública de Educação Infantil em um dos municípios da região da Cantuquiriguaçu⁴³, e fica claro tal visão se considerarmos a opinião dos pais e dos gestores de educação, além do fato de que, no momento da matrícula, é necessária a comprovação de que os pais trabalham e não tem onde deixar seus filhos.

⁴¹ Pedagoga (UFFS). CV: <http://lattes.cnpq.br/2105521351234961>

⁴² Doutora em Educação (UNESP). Professora (UFFS). CV: <http://lattes.cnpq.br/0283353697981017>

⁴³ Segundo o IBGE (2010), os municípios contemplados pela região Cantuquiriguaçu, no Estado do Paraná são: Campo Bonito; Candói; Cantagalo; Catanduvas; Diamante do Sul; Espigão Alto; Foz do Jordão; Goioxim; Guaraniaçu; Ibema; Laranjeiras do Sul; Marquinho; Nova Laranjeiras; Palmital; Pinhão; Porto Barreiro; Quedas do Iguaçu; Reserva do Iguaçu; Rio Bonito do Iguaçu; Três Barras; Virmond. A região possuía em 2010 cerca de 132.459 habitantes na área urbana e 114.925 na área rural, totalizando 247.384 habitantes. Disponível em: <http://www.cantuquiriguacu.com.br/pdf/censo.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2023.

Quando paramos para refletir sobre a nossa formação em relação a Educação Infantil, vemos a importância das ações pensadas e programadas de acordo com cada idade, não esquecendo que o fator “tempo” de aprendizagem é muito subjetivo a cada indivíduo. No caso do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS, Campus de Laranjeiras do Sul/PR, a formação está baseada na pedagogia histórico-crítica, em que se valoriza muito o social de cada indivíduo (UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, 2022).

A psicologia social marxista como área da educação vem trazendo possibilidades de transformação social pela assimilação da realidade, considerando que a práxis também faz parte do processo que permeia a psicologia educacional. “Na área da educação o conceito de mediação leva a expectativa de uma relação de reciprocidade entre o indivíduo e as possibilidades de conhecer e aprender.” (ZANOLLA, 2012, p. 6).

Partindo desses pressupostos iniciais, o objetivo geral desse trabalho é refletir sobre a importância da mediação do professor no processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil. Como objetivos específicos, se propõe a: a) discutir a importância da Teoria Histórico-Cultural/THC para a Educação Infantil; b) reconhecer a mediação do professor como um processo importante para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil.

A metodologia usou da abordagem qualitativa em pesquisas na Educação, usando também das características de pesquisas do tipo bibliográfico. Com relação à abordagem qualitativa, as pesquisas desse tipo costumam ser menos formais que outros tipos de pesquisas (como as quantitativas, por exemplo). Segundo Gil (2002) as pesquisas qualitativas são aquelas que consideram o processo, podem ser organizadas por categorias, demonstram o resultado da coleta dos dados por textos narrativos, além de ocorrer novas descobertas ao longo da pesquisa.

Já a pesquisa bibliográfica, são aquelas que se utilizam de materiais já publicados, como artigos, livros, dissertações, teses e podem estar disponíveis em bibliotecas físicas ou virtuais, em Banco de dados cien-

tíficos (como o da CAPES e repositórios públicos de Universidades) ou em periódicos online (PRODANOV; FREITAS, 2013). No caso desse estudo, usamos de autores clássico que tratam da temática, além de pesquisas já publicadas no Banco de Dados da CAPES.

O SURGIMENTO DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL/ THC E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO

A teoria histórico-cultural, também conhecida como teoria socio-cultural, tem como principal estudioso para a área da Educação o psicólogo russo Lev Semenovich Vygotsky. Essa teoria busca compreender como as interações sociais, a linguagem e a cultura influenciam o desenvolvimento humano e o aprendizado. De acordo essa teoria, o contexto social em que uma pessoa está inserida desempenha um papel fundamental em seu desenvolvimento cognitivo. Vygotsky argumentava que a interação entre indivíduos, especialmente com pessoas mais experientes, promove aquisição de novos conhecimentos e habilidades (VIGOTSKII, 1988).

Sendo assim, a Teoria Histórico-Cultural -THC também valoriza o papel da cultura na formação dos indivíduos. A cultura engloba todo o conjunto de crenças, valores, tradições e práticas compartilhadas por uma determinada sociedade, e influencia diretamente o desenvolvimento cognitivo e social dos indivíduos. Portanto, a educação deve levar em consideração a cultura em que os estudantes estão inseridos, buscando construir pontes entre o conhecimento acadêmico e as experiências culturais dos alunos (VIGOTSKII, 1988).

Vygotsky (1991) também enfatizou a importância da linguagem no processo educativo. Para ele, é por meio da linguagem que as pessoas podem compartilhar conhecimentos, construir significados e se apropriar do conhecimento cultural acumulado pela humanidade.

Assim, a linguagem desempenha um papel central na mediação do aprendizado e no desenvolvimento da capacidade de abstração e reflexão dos indivíduos. Segundo (Vigotskii, 1988) a linguagem é um

dos instrumentos básicos inventados pela humanidade com ênfase na organização e desenvolvimento dos processos de pensamento.

Em resumo, a THC enfatiza a importância das interações sociais, da linguagem e da cultura no processo de aprendizagem e desenvolvimento humano. Essa abordagem tem implicação direta na forma como a educação é concebida, destacando a importância do ambiente educacional, da interação social e da mediação pela linguagem no desenvolvimento das capacidades cognitivas dos indivíduos. A THC também teve como peças fundamentais os estudiosos Lev Semenovitch Vigotskiï, Alexander Romanovich Luria e Alexis Nikolaevich Leontiev, visto que devido à morte prematura de Vigotskiï coube a eles a continuação dos estudos já em andamento (CIPOLLA-NETO et al, 1988).

Lev Semenovitch Vigotsky nasceu em 1896 na Bielo-Rússia, foi professor e pesquisador nas áreas de psicologia, pedagogia, filosofia, deficiência física e mental, dentre outras. Atuou em diversas instituições, fundando inclusive um instituto de defectologia (CIPOLLA-NETO et al, 1988).

Segundo Oliveira e Rego (2011), Vigotsky dedicou a vida ao esforço de romper, transformar e ultrapassar a reflexão sobre o desenvolvimento humano de seu tempo. Infelizmente ele falece aos 38 anos, vítima de tuberculose, e ainda assim deixa uma vasta produção escrita. Algumas destas foram apenas ditadas por ele em palestras ou eventos, sendo datilografadas ou escritas por seus espectadores. O interesse de Vigotsky pelos efeitos da linguagem sobre os processos de pensamento, fez com que ele aprofundasse seus estudos em psicologia, literatura e língua.

Vigotskiï também teve suas obras suspensas durante o período stalinista na União Soviética, voltando a circular apenas em 1956. No Brasil a primeira publicação foi em 1984, com “*A formação social da mente*”, traduzida da publicação original em inglês. Uma das ideias mais famosas de Vygotsky é a de “Zona de Desenvolvimento Proximal” (ZPD), que se refere à distância entre o nível atual de desenvolvimento de um indivíduo (o que ele já sabe) e seu potencial de desenvolvimento (o que ele precisa aprender) sob a orientação de um instrutor ou tutor mais

capaz. Segundo Vygotsky (1991), a aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem de forma mais eficaz nesta Zona, pela interação com outras pessoas e do uso de ferramentas culturais.

Apesar de sua curta vida, Vygotsky deixou um conjunto significativo de escritos, e algumas de suas principais obras foram publicadas postumamente. Suas ideias tiveram um impacto significativo na educação e influenciaram abordagens como a aprendizagem colaborativa, a abordagem sociocultural e a teoria do desenvolvimento cognitivo. Com a morte de Vygotsky, em 1934, Luria e Leontiev deram continuidade ao trabalho com base na função dos níveis do sistema nervoso central, e assim tornou-se mundialmente renomado nos campos neuropsicológicos (CIPOLLA-NETO et al, 1988).

A partir daqui, falaremos um pouco daqueles que continuaram o legado de Vygotskii. Alexander Romanovich Luria, nascido em 1902, era filho de pais socialistas, teve seu contato inicial com a revolução soviética aos 15 anos enquanto ainda era aluno do curso secundário. Ao ingressar na Universidade, Luria matriculou-se em ciências sociais, mas seu interesse real era o campo da psicologia (CIPOLLA-NETO et al, 1988).

Segundo Cipolla-Neto et al (1988) a história de Alexander Romanovich Luria é marcada por sua dedicação à compreensão dos processos neuropsicológicos e sua aplicação na prática clínica e na educação. Durante sua carreira, Luria conduziu extensas pesquisas em áreas como afasia (distúrbio de linguagem), memória, atenção e lateralidade cerebral. Ele utilizou uma metodologia inovadora, baseada no estudo de pacientes com lesões cerebrais e na observação de como esses déficits afetavam seu funcionamento cognitivo e comportamental.

Foi no “I Encontro Soviético de Psiconeurologia”, ocorrido em 1924, que Luria conheceu um jovem que colocava-se disposto à elaboração das bases teóricas pautadas no Materialismo Histórico-dialético. O jovem em questão era Vygotsky, que objetivava incorporar na ciência psicológica o método marxista (LURIA, 1988).

A história de Alexander Romanovich Luria é marcada por suas contribuições pioneiras no campo da neuropsicologia, pelo foco na influência da cultura e da sociedade no funcionamento do cérebro e nas funções psicológicas superiores. Seu trabalho deixou um legado duradouro e influenciou a compreensão e o tratamento de distúrbios cerebrais e neuropsicológicos (CIPOLLA-NETO et al, 1988).

Depois de encontrar Vigotskii naquele evento em 1924, o próprio Vigotsky e suas concepções passam a fazer parte das inspirações de Luria. Luria, faleceu em 14 de agosto de 1977 em Moscou, aos 75 anos, alguns anos depois de publicar os estudos de casos realizados nesse período, praticamente dando início à Neuropsicologia que conhecemos hoje (CIPOLLA-NETO et al, 1988).

Alexis Nikolaevich Leontiev foi outro psicólogo e teórico russo importante para a THC. Nascido em 18 de novembro de 1903 em Moscou, Rússia, é considerado um dos precursores da psicologia da atividade, corrente que busca compreender a relação entre o indivíduo e seu ambiente. Leontiev estudou psicologia e filosofia na Universidade Estatal de Moscou (ou Universidade Estatal de Moscovo), graduando-se em 1925, e ficou conhecido por desenvolver a teoria da atividade, que procura explicar como as pessoas interagem com o seu ambiente e como o contexto influencia o seu desenvolvimento. Segundo esta teoria, a atividade humana é composta por três elementos: o sujeito (pessoa que realiza a atividade), o objeto (aquilo em que a atividade se concentra) e os meios (ferramentas ou instrumentos utilizados para realizar a atividade).

Na mesma linha teórica de Vigotskii, Leontiev faz críticas às concepções mecanicistas do comportamento humano, usando como argumentação os pressupostos teóricos do Materialismo Histórico-dialético, defendendo a abordagem sócio-histórica do psiquismo humano. Segundo Cipolla-Neto et al (1988), Leontiev não se limitava aos laboratórios e ele transitava pelos campos da pedagogia e cultura como um todo. Alexis Nikolaevich Leontiev faleceu em 21 de janeiro de 1979, vítima de um ataque cardíaco, mas seu legado continua vivo na psicologia contemporânea.

A partir destas contribuições, consideramos a importância da mediação por meio da interação social enquanto recurso para a promoção de conhecimento e aprendizado, além de não perdermos de vista que a criança é um ser social que atua historicamente em sua realidade.

O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA SEGUNDO A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL/THC: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO

Segundo a THC, o desenvolvimento humano não está regulado apenas pelas configurações biológicas, embora esse elemento (o biológico) tenha também sua importância na formação humana - considera-se, no ponto de vista dessa teoria, que o desenvolvimento vai além e que ele precisa das relações sociais. Moraes (2009) baseando-se nas concepções vigotskianas, menciona que a cultura traz forma de conduta, modifica as atividades das funções psíquicas superiores e edifica novos níveis de comportamento. Sendo assim, não é a natureza que modifica o homem e sim suas interações sociais.

Na perspectiva histórico-cultural o desenvolvimento psíquico é determinado por saltos e superações, não ocorrendo de forma lenta e de maneira abrupta, pois a criança avança em seu conhecimento e desenvolvimento rapidamente, necessitando buscar novas experiências. Essas experiências vão ocorrendo com a interação social e em conformidade com suas necessidades não somente biológicas, mas para além disso (VYGOTSKY, 1991).

A criança tem curiosidade e deixa de gostar ou ter desejos pelo que lhe satisfazia em um curto espaço de tempo. Sendo assim, o desenvolvimento da criança ocorre de forma dialética, com muitas mudanças, indagações, e as transformações psíquicas que ocorrem com elas tem relação direta com o ambiente em que ela convive (VIGOSTSKII, 1988).

Sendo assim, o que tem importância significativa na formação da personalidade da criança (como, por exemplo, o contexto do ambiente em que ela está inserida) é o que determina o desenvolvimento da

criança. É importante que os professores, enquanto mediadores, saibam compreender e auxiliar na resolução dos conflitos que possam surgir ao longo da busca pelo desenvolvimento (VIGOTSKII, 1988).

O desenvolvimento da criança sob influências reais e concretas da vida estão relacionadas com aquilo que acontece em seu cotidiano: a criança vê e reconhece as situações rotineiras à sua volta e Leontiev (1988) cita os estágios como momentos em que a criança estabelece algumas relações. Em fase de pré-escola a criança costuma objetivar tudo aquilo que a cerca e todo tipo de atividade que ocorre ao seu redor passa a fazer parte do seu mundo. Então, em momentos de brincadeiras, por exemplo, as crianças são capazes de fazer comidas incríveis, dirigir e até mesmo cuidar de um outro bebê.

E elas sabem que isso de fato não é real: o carro não sai da garagem, mas o que importa é a imaginação - a criança compreende que necessita do adulto e que é dependente desta relação, tanto para coisas boas, quanto para outras nem tão agradáveis, como por exemplo, as advertências, que podem estar ligadas ao ensino de um determinado comportamento ou regras sociais em geral (LEONTIEV, 1988).

Quando a criança passa a frequentar outros locais, como as instituições de ensino por exemplo, cria-se dois grupos de relações: as mais íntimas, composta pela mãe, pai e ou irmãos (no geral aqueles do círculo familiar) e o outro grupo, que inclui colegas de classe, professores e um ambiente diferente daquele a qual estava acostumada (seus colegas trazem também conhecimentos diferentes e comportamentos distintos), a qual a criança começa a perceber e reproduzir (VIGOTSKII, 1988).

Com os professores não é diferente: trata-se de uma pessoa que ela não conhecia, que traz novas coisas para seu cotidiano, propõe novas relações e proporciona novas experiências e relações. Todos nós sabemos como são incomparáveis as relações das crianças dessa idade com suas professoras da escola de Educação Infantil e quão necessária é para as crianças a atenção da professora. Sendo assim, as mediações propostas pelos professores e suas relações com outras crianças de

sua idade são de muita relevância e pode-se dizer que as relações com a professora fazem parte do pequeno e íntimo círculo dos contatos das crianças (LEONTIEV, 1988).

Ao nos depararmos com a magnitude nas relações entre adultos e crianças constatamos a importância da pessoa mediadora no âmbito da escola de Educação Infantil e que essa pessoa tenha consciência da sua relevância. A escola por diversas vezes é o lugar onde a criança consegue ter a atenção necessária e um norte para avançar no desenvolvimento integral do ser humano.

A MEDIAÇÃO E O TRABALHO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR NA CRECHE

A mediação é definida em alguns dicionários como: ato ou efeito de mediar; ação de auxiliar como intermediário entre indivíduos ou grupo de pessoas (FERREIRA, 2006). Essa definição vem de encontro com a mais importante teoria interacionista que se baseia na ideia de que o ser humano é influenciado diretamente pelo seu contexto social, sendo sua aprendizagem mediada por esse meio e pelo apreender com os outros.

Para Vygotsky (1991), as crianças estão constantemente expostas a interação com os adultos já a partir do seu nascimento - é a partir desse momento que as crianças começam a receber estímulos e experiências sociais e culturais.

Vygotsky (1991) defende então que a aprendizagem ocorre por meio de uma intensa interação social com as pessoas e, sendo assim, o termo “mediação” é entendido por esse autor como relação *indivíduo-indivíduo-objeto*, ou seja, por meio da troca de informações com pessoas mais experientes.

Quando abordamos o trabalho pedagógico na educação infantil, precisamos discutir inicialmente a formação que esse profissional precisa ter para atuar nas instituições de ensino segundo a legislação vigente. Sabemos que a formação desses profissionais somente passou a ser

determinada na forma de Lei por meados da década de 1990, com a Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), atual LDBEN. Isso significa que anterior a esse período não havia necessariamente uma preocupação com a qualidade da formação desses profissionais que atuariam na Educação Infantil, nem sobre como se daria a Educação dessas crianças nas escolas e creches (pelo menos de forma regulamentada).

Com a criação da Lei de nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), surgem algumas determinações com relação a formação do profissional que deve atuar nas creches e na Educação Infantil em geral, determinando a formação do docente para atuar em creches e pré-escolas (BRASIL, 1996).

Ao falar sobre o trabalho pedagógico com crianças de Educação Infantil é necessário deixar claro que existe uma espécie de seriação, em que as crianças são divididas por turmas de acordo com sua respectiva idade. Sendo assim, fica mais objetivo o trabalho de mediação pedagógica, pois também são considerados nesse contexto as capacidades de desenvolvimento relacionado a cada idade⁴⁴.

Atualmente, no Estado do Paraná, há um documento que define as aprendizagens ao longo de toda a educação básica, o “Referencial Curricular do Paraná” (PARANÁ, 2018) que definiu os princípios, os direitos e as orientações para a educação paranaense, baseando-se nos pressupostos teóricos da BNCC (BRASIL, 2017).

A partir da aprovação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC pelo Conselho Nacional de Educação - CNE e homologação pelo Ministério da Educação - MEC, em 20 de dezembro de 2017, o país definiu o conjunto de aprendizagens essenciais a serem garantidas às crianças e jovens brasileiros inseridos no processo de escolarização na Educação Básica, especialmente, para as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental até este momento histórico (PARANÁ, 2018, p. 5)

⁴⁴ Segundo a “Base Nacional Comum Curricular” - BNCC (BRASIL, 2017) as crianças são organizadas por faixa etária, como descritas a seguir: Creche (agrupamento de crianças de zero a 1 ano e 6 meses; agrupamento de crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses); Pré-escola (agrupamento de crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses).

Segundo o documento, os campos de experiência na Educação Infantil foram divididos em cinco princípios norteadores dos objetivos de aprendizagem sendo eles: “O eu, o outro e o nós”; “Corpo, gestos e movimentos”; “Traços, sons cores e formas”; “Escuta, fala, pensamento e imaginação”; “Espaços tempos e quantidades”; “Relações e transformações”. Sendo assim, esses princípios devem considerar o conceito de cuidar e educar como indissociáveis, respeitando os conhecimentos prévios oriundos de suas relações sociais (PARANÁ, 2018).

Apesar dessa regulamentação dizer exatamente quais habilidades serão necessárias no trabalho pedagógico, os professores, entendidos por esse estudo como mediadores pedagógicos, precisam planejar atividades que contemplem os objetivos de aprendizagem a partir do conhecimento de sua turma, da fase de aprendizagem em que se encontram e, ainda, quais crianças precisam de mais estímulos.

Embora não seja objetivo desse trabalho discutir sobre a composição dos documentos curriculares que norteiam a BNCC (BRASIL, 2017) e outros documentos normativos de vários Estados do Brasil, como no Paraná e em São Paulo, por exemplo, antes de discutirmos especificamente a questão da mediação, é preciso fazer uma reflexão a respeito da lógica da aprendizagem por competências contidos nos currículos escolares espalhados pelo Brasil.

Podemos começar mencionando que a “Base Nacional Comum Curricular” (BRASIL, 2017), não foi construída pela ótica de especialistas em Educação, mas partiu de uma visão neoliberal de organismos multilaterais (como o Banco Itaú, a Volkswagen, a Fundação Lemann, o Instituto Ayrton Senna, a Fundação Roberto Marinho, entre outras). Cury, Reis e Zanardi (2018) mencionam que a concepção pautada em competências (que aliás, apresenta-se com uma confusão conceitual no documento em vários momentos) não consegue promover a formação de um cidadão crítico, engessa o trabalho dos professores reduzindo sua prática pedagógica a códigos e objetiva a preparação rasa e simplista para um mercado de trabalho capitalista, ou seja, propõe uma formação segundo a visão de empresários do alto escalão econômico brasileiro.

Sendo a instituição escolar vista por esses grupos como um local privilegiado para a continuidade da atual dinâmica econômica, a educação pública deve promover o mínimo necessário para que tenham mão de obra barata - o cidadão crítico fica em segundo plano. Dessa forma, sendo os documentos curriculares oficiais de cada Estado apresentando-se como uma “cópia” da BNCC, nos permite entender que a lógica pretendida não muda. Partindo do pressuposto de que a aprendizagem por competências é ineficiente na visão de vários autores (CURY; REIS; ZANARDI, 2018; LUZ; CAXIADO; AZEVEDO, 2021; TRICHES, 2018; FRADE, 2020), é preciso dizer que tal lógica influencia bastante os processos de mediação que deveriam ocorrer segundo a THC e pautada nos conceitos de Vygotsky (1991) mencionados por esse estudo.

Quando se trata de Educação Infantil, as críticas com relação à BNCC só aumentam, visto que o documento se restringe a uma preparação das crianças para os anos iniciais do Ensino Fundamental, perceptível pela aceleração da alfabetização nessa etapa e pela falta de vínculo e transição entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental (FRADE, 2020).

Dessa forma, o processo de mediação pelo qual esse estudo defende não contempla essa vertente neoliberal apresentada pela BNCC (BRASIL, 2017), mas sim enquanto agente da prática Pedagógica autônoma do professor. É a partir daí que a mediação pedagógica entra enquanto recurso pedagógico, processo pelo qual é conduzido a resultados que contemplam a crítica de mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo de todo o que foi exposto até aqui, conclui-se que o desenvolvimento infantil por meio da mediação pautada na THC considera que o contexto social é um grande influenciador no processo de ensino e aprendizagem das crianças na Educação Infantil. Considerando vários estudos, é possível mensurar que a forma e quantidade de estímulos que a criança recebe na primeira infância influencia no desenvolvimento ao longo de toda a sua vida.

Com relação à ótica apresentada pelos currículos oficiais no Brasil, não podemos deixar de considerar que há hoje, em muitos contextos educacionais, uma pressão para que os professores sigam a lógica neoliberal imposta pela BNCC. Como se trata de uma perspectiva rasa de formação humana, é possível inferir que tal fato influencie nas escolhas planejadas dos professores e defina os processos de mediação pedagógica ocorridos na Educação Infantil. Trata-se de uma lacuna apresentada por esse estudo e que pode servir de inspiração para outras pesquisas futuras, de preferência com um caráter metodológico mais empírico.

Por fim, ao analisar e discutir alguns dos aspectos mais importantes do desenvolvimento da criança, é preciso mencionar que devemos ter a consciência de que as relações estabelecidas entre criança e professor, são baseadas nas relações ocorridas entre elas. O professor deve, então, aproveitar todas as situações de interação para promover a aprendizagem por meio da mediação. Dessa forma, o professor/mediador terá condições de prever recursos adequados para suprir as dificuldades das crianças.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular.** Educação é a Base. Brasília: MEC, 2017.
- CIPOLLA-NETO, J.; et al. Apresentação. In: Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988, p. 15-19.
- CURY, C. R. J.; REIS, M.; ZANARDI, T. A. C. **Base Nacional Comum Curricular.** Dilemas e Perspectivas. São Paulo: Cortez, 2008.
- FERREIRA, A. B. H. **Mini Aurélio.** O dicionário da Língua Portuguesa. 6ª ed. Curitiba: Positivo, 2006.
- FRADE, I, C, A, S. Palavra aberta-BNCC e a alfabetização em duas versões: corrupções e desafios. **Educação em Revista,** Belo Horizonte, v. 36, p. 1-15. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/edur/a/59gyKsrp4vJVknvWtWpRNsH/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 11 set. 2023.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 51 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- GIL. A. C. **Como elaborar Projetos de Pesquisa.** 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

- IBGE. **População**. Cantuquiriguaçu. 2010. Disponível em: <<http://www.cantuquiriguacu.com.br/pdf/censo.pdf>>. Acesso em: 27 fev. 2023.
- LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: EDUSP, 1988. p. 59-83.
- LURIA, A. R. Vigotskii. In: Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988, p. 21-37.
- LUZ, E. C.; CAXIADO, G. H. S.; AZEVEDO, N. C. S. “Habemus Base”? Reflexões sobre o processo de alfabetização na Base Nacional Comum Curricular. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v.18, p. 133-146, Jan./ dez. 2021. Disponível em: <<https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/4042/3308>>. Acesso em: 11 set. 2023.
- OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C. Revolucionário inquieto. In: **Revista da Educação**. História da Pedagogia. A importância da cultura e da linguagem na constituição do psiquismo. A perspectiva vigotskiana e seus desdobramentos para o campo educacional. Lev Vigotski. O legado de um pesquisador que revolucionou o estudo do desenvolvimento humano. São Paulo: Editora Segmento, 2011. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3205966/mod_resource/content/1/Revolucionario%20inquieto.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2023.
- OSTETTO, L. E. **Encontros e encantamentos na educação infantil**, 10 ed. São Paulo: Papirus, 2016.
- PARANÁ. **Referencial Curricular do Paraná**: princípios, direitos e orientações. 2018. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/bncc/2018/referencial_curricular_parana_cee.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2023.
- PRODANOV, C. C.; FREITAS E. C. F. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- TRICHES, E. F. **A formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e concepções em disputa sobre o processo alfabetizador da criança (2015-2017)**. 2018. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Dourados. Dourados, 2018.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. Campus de Laranjeiras do Sul/PR. Pró-reitoria de Graduação. Diretoria de Organização Pedagógica. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – Licenciatura**. Laranjeiras do Sul, 2022. Disponível em: <<https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/ppc/ccpls/2021-0002>>. Acesso em: 26 jun. 2023.
- VIGOTSKII, L. S.; Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988, p. 103-118.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- ZANOLLA, S. R. S. **O conceito de mediação em Vigotski e Adorno**. *Psicologia & Sociedade*, v.24, p 5-14, 2012.

HISTÓRIAS DE LEITURA: UMA VIAGEM AO UNIVERSO DO LEITOR MENOCCHIO

Ettore Pablo Vilaronga Rios⁴⁵
Denise Dias de Carvalho Sousa⁴⁶

INTRODUÇÃO: O personagem, o autor e a obra

A relação de Carlo Ginzburg com a existência de Domenico Scandella, personagem principal de *O queijo e os vermes: o cotidiano de um moleiro no séc. XVI*, publicado inicialmente em 1976, na Itália, país natal de Ginzburg, e em 1987, no Brasil, pela Companhia das Letras, se deu por acaso, em uma leitura dos anais da Inquisição enquanto buscava dados para outra pesquisa (FARIA DE ASSIS; MATTOS, 2019). Ginzburg, certamente, viu nomes de outros camponeses tão ou mais pobres que Menocchio (apelido de Domenico), entretanto, aquele homem não era qualquer um dos condenados por heresia, pois os documentos do Santo Ofício revelavam muito mais.

Domenico Scandella (1532 – 1600) foi um moleiro que viveu na Itália, numa pequena comunidade de camponeses chamada Montereale, localizada nas colinas do Friuli. Menocchio teria sido como qualquer outro habitante da Europa de então, que vivia a chegada da Reforma Protestante e da Contra-Reforma, mas se destacou das demais pessoas por conta do conteúdo herético de suas ideias em pleno século XVI.

Numa época em que se celebrava feitos de cavaleiros, navegantes e religiosos de grande nome e fervor, ainda que a figura simplória de um camponês, que usava o campo para sustentar seus sete filhos e esposa, mesmo que tenha ocupado as funções de magistrado de Montereale (onde também administrou a paróquia) e das vilas de Gaio, Grizzo, San

⁴⁵ Mestrando em Educação e Diversidade (UNEB). CV: <http://lattes.cnpq.br/2333852273117041>

⁴⁶ Doutora em Letras - Teoria da Literatura (PUCRS). Professora (UNEB).
CV: <http://lattes.cnpq.br/4506569196582211>

Leonardo e San Martino, não seria suficiente para merecer menção na história-padrão dos ricos e dos reis (GINZBURG, 2006).

Os estudos historiográficos a partir do viés da Nova História Cultural trouxeram uma gama de historiadores que têm constatado revoluções ocultas do passado, de maneira a formatá-las através do entrelaçamento da história com a literatura, a exemplo de Ginzburg (2006). Segundo Chartier, “[...] estamos numa época em que todas as disciplinas (inclusive a história [...]) – voltam-se para a dimensão necessariamente ‘literária’ de sua escritura” (2002, p. 259).

Um historiador seleciona, simplifica, organiza, resume, sintetiza, e, assim também, faz o romancista. Só que um escritor usa tudo o que pode transformar, observa a realidade e depois a modifica literariamente. O historiador busca evidências, não para provar mediante documentos ou fatos, mas para suscitar possibilidades. Para tanto, os historiadores estão deixando de lado as formas tradicionais de narrativa, as quais se tornam cada vez mais inadequadas, visto que começam a perceber que seu trabalho já não reproduz o que realmente aconteceu: o/a leitor/a deixa de ser imparcial; outras interpretações são possíveis.

O uso de técnicas narrativas de romancistas é cada vez mais frequente. Peter Burke (1992) esclarece que os historiadores não são obrigados a se engajar em experiências literárias ou imitar técnicas de determinados escritores, mas quando recorrem à forma literária é por terem a certeza de que as velhas formas já não são mais adequadas para os novos propósitos. Segundo François Hartog (1998), um historiador, por trabalhar com a montagem e o enredo, pode fazer com que o/a leitor/a “mergulhe” no escrito histórico como numa obra de ficção, ou seja, vivencie o saber e o sabor do texto.

O queijo e os vermes pode ser descrito como uma história de cunho histórico por conta de indícios fornecidos por Ginzburg, que propõe o uso do gênero narrativo, acompanhado de notas informativas. O livro é destinado tanto para o especialista como para qualquer leitor/a que esteja procurando um bom enredo, porque o autor consegue desenvolver,

historicamente, a narrativa e, paralelamente, construir a epistemologia de Menocchio, sem perder o fio da narração. Na verdade, a leitura é extremamente pertinente para desvendar o cotidiano e parte dos pensamentos de um homem comum, que foi perseguido pela Inquisição por apresentar ideias contrárias à Igreja Católica.

Allan Henrique Gomes (2015) afirma que Ginzburg logo notou que estava estudando a respeito de um homem letrado, praticante da leitura e de cultura oral vasta. O próprio Ginzburg afirma que o que estava registrado a respeito de Menocchio denunciava que ele não era um sujeito passivo diante das ideias de outrem, mas que sabia impor os seus próprios pensamentos. O principal deles era a sua cosmovisão, que dispensava a presença de Deus como criador e que o surgimento do mundo se assemelhava à putrefação do leite para a fabricação do queijo em cuja mistura surgem os vermes, os quais ele associou aos anjos. Inclusive, essa metáfora é a que dá nome à obra de Ginzburg.

Para compor *O queijo e os vermes* Ginzburg se utilizou do método indiciário, forma de pesquisa feita com as quinas da história, isto é, que não se detém somente no que é amplamente registrado por todos, mas nos detalhes que muitas vezes escapam a olhos desatentos ou que estejam focados apenas no senso comum ou na ideologia subjacente. As pistas e os sinais mais simples que um rápido olhar periférico possa captar em documentos, leis, decretos, cartas ou no menor registro que possa encontrar são justamente o que pode revelar as mais ricas informações históricas.

Juan Filipe Garcês (2018) classifica a narrativa de Ginzburg sobre Menocchio como Micro-História, que consiste em narrar um fato ou a vida de alguém que não teria muita relevância histórica. Outro aspecto desse método de pesquisa é o de ser possível selecionar um ponto específico a ser narrado, estudado, exposto ou revelado. “A micro-história não inventa nada, apega-se obsessivamente às mínimas evidências que a documentação pode fornecer para dar vida a personagens esquecidos e desvelar enredos e sociedades ocultados pela história

em geral” (VAINFAS, 2002, p. 103). Argumento que é expandido por Ana Luíza Coelho (2014, p. 2):

Em sua maioria, os principais trabalhos desenvolvidos no gênero da micro-história se baseiam na apresentação de personagens até então anônimos, cuja existência muitas vezes é revelada em processos-crime que dão a conhecer não só os protagonistas desses trabalhos, mas também os valores e sistemas vigentes nas épocas em que tais protagonistas viviam (COELHO, 2014, p. 2).

Neste caso, Ginzburg, dentro do grande contexto da Reforma Protestante e Inquisição, elege a vida e a condenação de um simples homem do campo para criar uma narrativa que explora questões sociais, políticas, históricas e mesmo pedagógicas. E, apesar de ter fontes documentais como base, traz uma estética de narrativa literária na sua escrita, característica que serve de atrativo para quem não aprecia tanto a leitura acadêmica.

Para tal propósito, cria uma teia de informações e comparações de discursos por meio da lista de leituras que Menocchio afirmou ter feito, tais como: “As viagens de Mandeville; *Il fioretto della Bibbia*; Bíblia em língua vulgar; Alcorão; duas novelas do Decamerão; etc” (FARIAS DE ASSIS; MATOS, 2019, p. 65). Foi necessário que o historiador italiano fizesse um exaustivo trabalho exegético para estabelecer uma hierarquia das ideias e crenças que o moleiro criou após estas leituras, dado ao fato de ele não ter deixado obra escrita, e isso revela alguma fragilidade no seu método de interpretação.

Críticos da obra de Ginzburg, como Ronaldo Vainfas (2002) e até o próprio Ginzburg (2006), atestam esses obstáculos, colocando tais interpretações no campo metafórico e comparando o ofício do historiador a outros três: o médico, que tenta desvendar sintomas para descobrir e curar uma doença; o detetive do estilo de Sherlock Holmes, que por meio da dedução busca desvendar os crimes; e o caçador primitivo, rastreador, farejador, estrategista e mais metafórico que todos os demais (GINZBURG, 1990).

Dentre estes, o caçador nos parece ser o que mais se assemelha a Ginzburg em sua pesquisa sobre as leituras e as ideias de Domenico Scandella: totalmente frágil, mas nem por isso sem eficácia.

ORALIDADE, ESCRITA E LEITURA

“As pinturas das cavernas de Lascaux são datadas de vinte mil anos antes de Cristo, e o nascimento da escrita remontaria há dezessete mil anos antes de nossa era” (LAFARGE; SEGRÉ, 2010, p. 19), um período muito longo para que as camadas mais pobres das populações começassem a ter acesso ao conhecimento. A escrita evoluiu de registro de caçadas e demais atividades cotidianas para o de conhecimento, sendo sua prática e conteúdo reservado às classes dominantes.

“A palavra escriba, na língua egípcia ‘sesh’, não se refere apenas a uma profissão, mas a um título que era conferido aos que sabiam ler e escrever e trabalhavam diretamente com esta ocupação” (SANTOS, [s.d.], p. 1). Os escribas egípcios, responsáveis por registrar todos os acontecimentos do Egito, também escreviam sobre a vida, feitos, família e bens dos faraós e escreviam os documentos administrativos, econômicos e religiosos.

Qualquer coisa que necessitasse ser registrada de forma escrita era atribuição dos escribas, que na pirâmide social egípcia estavam abaixo somente do Faraó e sacerdotes. Devido a essa importância, eram bastante respeitados (GASPARETTO JÚNIOR, [s.d.]). Eles estudavam muito para ocupar essa posição e isto era bastante dispendioso. Não significa que apenas os ricos podiam ser escribas, bastava que a família tivesse recursos para pagar ou que trabalhassem por longos anos a fim de custear isso, porém, apenas filhos de outros escribas podiam receber o título, pois era hereditário.

Durante milênios, ler e escrever foi privilégio dado a poucos e a oralidade era o principal e talvez único meio de transmissão de conhecimento entre as bases das pirâmides sociais de todas as civilizações e também entre camponeses e cidadãos mais pobres dos tempos de

Menocchio, que além de ter lido diversas obras (citadas nos autos do processo) teve acesso à cultura oral e às histórias de leituras de seu tempo.

Mesmo entre os burgueses e a realeza havia pessoas iletradas, por isso, a invenção da imprensa, ao possibilitar o acesso à escrita causou naquela época a mesma ruptura que as plataformas digitais estão causando hoje (CYTRYNOWICKS, 2010). Menocchio “[...] viveu pessoalmente o salto histórico de peso incalculável que separa a linguagem gesticulada, murmurada, gritada, da cultura oral, da linguagem da cultura escrita, desprovida de entonação e cristalizada nas páginas dos livros” (GINZBURG, 2006, p. 104).

“Sempre os poderes têm-se mostrado desconfiados com respeito ao escrito; seu desejo é que se propague apenas a palavra oficial” (LAFARGE; SEGRÉ, 2010, p. 58), o que jamais foi um obstáculo para Menocchio, pois sua oratória era baseada inclusive em leituras listadas no *index* de livros proibidos pela Igreja Católica e os resultados de suas conversas incomodaram o clero da igreja romana. Tal indisposição foi notória mais pelo conteúdo sócio-político do que pelo seu cunho teológico, pois o moleiro de Montereale em um dos discursos de seu primeiro julgamento no Santo Ofício disparou verbalmente contra os padres, afirmando que eles “arruinam os pobres” (GINZBURG, 2006, p. 50).

Durante o primeiro processo de Inquisição, que durou quase três anos, além das testemunhas ouvidas, as leituras que Menocchio fazia foram investigadas pelos inquisidores. Apesar de afirmar que o pensamento que divulgava era produzido por ele, Ginzburg encontrou elos entre os pensamentos de Menocchio e os livros que o moleiro confessou ter lido: grande quantidade de narrativas bíblicas e livros de viagem (gêneros encontrados nas bibliotecas aristocráticas da época). Mas, como afirma Renato Ribeiro no posfácio da obra em questão: “O importante não é o que Menocchio leu [...] – é como leu, é o que fez de suas experiências; o que diminui a distância que se costuma propor entre leitura e escrita, entre uma postura passiva e outra ativa diante do conhecimento” (GINZBURG, 2006, p. 194).

A maior parte das obras lidas por Menocchio não estavam de acordo com suas condições de moleiro. Tratava-se de livros impressos e refinados. Dessa forma, custavam caro para as condições dos moradores de Montereale. Então, se não podiam comprar, como era efetuado o acesso à leitura? Os dados recolhidos por Ginzburg indicam que os/as leitores/as daquela época superavam os obstáculos financeiros através de empréstimos, perpetuando, assim, o conhecimento e a difusão das obras. Contudo, o embate entre a página impressa e os conteúdos da cultura oral provocou em Menocchio um repensar ideológico. Na verdade, o que se percebe nos discursos dele é que são profícuos e que houve uma filtragem da página escrita, contudo, fundamentada nas raízes do universo oral. O próprio Ginzburg afirma que a ideia de cultura como privilégio fora gravemente abalada pela invenção da imprensa.

Menocchio desprezava diversos ritos da Igreja Católica. Sobre a confissão, dizia que “[...] ir se confessar com padres ou frades é a mesma coisa que falar com uma árvore” (GINZBURG, 2006, p. 42). A respeito da Bíblia, afirmava: “Acho que a Sagrada Escritura tenha sido dada por Deus, mas, em seguida, foi adaptada pelos homens” (GINZBURG, 2006, p. 44). Dizer que a Bíblia foi alterada pelos homens é afirmar que há manipulação da verdade pregada, uma vez que a religião é por si só uma forma de domínio.

Ainda sobre a Bíblia, Menocchio refutava a ideia de que ela tem caráter universal a título de verdade suprema (GARCÊS, 2018), o que foi contado como mais uma de suas heresias, mas que também punha em xeque a única regra de fé, que possibilitava o domínio da Igreja. Muitos dos dogmas tão caros para líderes e fiéis foram alvos das críticas do moleiro, incluindo uma inclinação por negar a divindade de Cristo. Mas nenhuma declaração contra os modos teológicos da Santa Sé evidenciava tão fundo quanto as que foram feitas na direção dos que compunham o corpo administrativo dela.

Além de afirmar o desejo dos vigários de manterem o povo sob seus pés, Menocchio também mira na opulência deles: “[...] a Igreja

não vai bem e não deveria ter tanta pompa” (GINZBURG, 2006, p. 46). Palavras que poderiam não surtir efeito algum, caso Menochchio fosse apenas um cidadão comum das regiões do Friuli e não encontrasse ouvidos que lhe dessem atenção. Mas como se sabe, ele ocupava cargos e tinha muitos amigos e pessoas que lhe prestavam atenção nas tavernas e praças. Giuliano Stefanut, que se dizia seu amigo, declarou em depoimento no segundo processo: “Eu o vejo conversando com muita gente e acho que é amigo de todo mundo” (GINZBURG, 2006, p. 34).

Ginzburg (2006) despreza a ideia de que todo conhecimento nasce no seio das classes sociais mais privilegiadas e dominantes e somente depois migram para as camadas mais populares. Inclusive, o historiador classifica essa noção como insustentável e despreza a dominação imposta pelas elites aos mais simplórios. Desse modo, o referido autor traz palavras do próprio Menocchio em seu discurso perante os inquisidores, quando este afirmou que jamais encontrou alguém com as suas ideias, que tudo o que ele falava era derivado de sua própria cabeça: “[...] sobre isso eu li no *Fioretto della Bibbia*, mas as outras coisas que eu disse sobre o caos eu tirei da minha própria cabeça” (GINZBURG, 2006, p. 97).

O caos primordial imaginado por Menocchio descreve um universo criado sem a ação de um ser supremo, caótico, movendo-se como uma mistura que passa por uma putrefação da qual surgem vermes, tal como a feitura de um queijo. Uma ideia complexa, principalmente para os idos do século XVI, quando os povos mais humildes não tinham acesso à leitura.

Uma mente aberta para pensamentos tão elaborados somada ao acesso a conteúdo impresso e proibido pelo Santo Ofício e compartilhado oralmente em rodas de conversa era uma verdadeira “pedra no sapato” dos que dominavam por meio da fé, da palavra e do poder econômico – como continua atualmente, aliás.

LEITURA E RELAÇÕES DE PODER

Ao ser interrogado pela primeira vez, em 7 de fevereiro de 1584, Menocchio expôs sua cosmogonia, ou seja, suas ideias sobre a origem do mundo:

Eu disse que segundo meu pensamento e crença tudo era um caos, isto é, terra, ar, água e fogo juntos, e de todo aquele volume em movimento se formou uma massa, do mesmo modo como o queijo é feito do leite, e do qual surgem os vermes, e esses foram os anjos. A santíssima majestade quis que aquilo fosse Deus e os Anjos, e entre todos aqueles anjos estava Deus, ele também criado daquela massa [...] (GINZBURG, 2006, p. 37).

Essa é a metáfora que engloba todo o pensamento de Menocchio. Para ele, o mundo não tinha sido criado por Deus, mas sim por meio da matéria. Além disso, questiona a virgindade de Maria, a crucificação de Jesus, os Evangelhos e a adoração de imagens. Para tanto, o moleiro usa a seu próprio favor a melhor estratégia dos poderosos: o conhecimento como fonte de poder através do discurso. Conforme escreveu Michel Foucault (1996, p. 8-9): “[...] em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada [...], por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos [...]”.

Menocchio não atacava a relação do clero com seus fiéis somente no campo da fé e da economia. A posse exclusiva do conhecimento era outra vereda crítica de sua oratória:

Menocchio era conscientemente orgulhoso da originalidade de suas ideias, por isso, desejava expô-las às mais altas autoridades civis e religiosas. Ao mesmo tempo, porém, sentia necessidade de dominar a cultura de seus adversários. Compreendia que a escritura e a capacidade de dominar e transmitir a cultura escrita eram fontes de poder. Não se limitou, portanto, a denunciar a —traição

dos pobres pelo uso de uma língua burocrática (e sacerdotal) como o latim. O horizonte de sua polêmica era mais amplo. —O que é que você pensa, os inquisidores não querem que nós saibamos o que eles sabem (GINZBURG, 2006, p. 105).

Já no Século XVI, havia quem compreendesse a importância do poder que há no conhecimento e por se tratar de uma época em que o saber era praticamente uma propriedade privada das elites sociais e religiosas, era realmente espantoso para a sociedade de então que um simples moleiro detivesse tanta cultura e poder de argumentação. Mais do que espantoso, era praticamente um insulto aos brios das camadas sociais mais elevadas, como ainda é até hoje, diga-se de passagem.

Nesse diapasão, o clero de então buscava silenciar qualquer voz dissonante de suas vontades e planos, pois sabia que era a melhor estratégia para dominar a cultura e que conhecimento é poder (FOUCAULT, 1987). Mas o moleiro de Friuli não estava preocupado com essas tentativas de silenciá-lo, pois já havia se juntado a adeptos da reforma protestante, pessoas que já não reconheciam a autoridade da Igreja Católica, não tinham a menor intenção de obedecê-la ou de interromper seus planos de expansão do conhecimento.

Isso não seria possível a Menocchio e seus amigos sem o pensamento livre proporcionado pela Reforma, pois os livros sagrados eram de posse exclusiva do clero e “[...] a leitura, feita em voz alta, se praticava somente nas igrejas, nos refeitórios e nos claustros e abrangia apenas os textos sagrados em latim” (LAFARGE; SEGRÉ, 2010, p. 26). A comunidade camponesa era constituída em sua maioria por analfabetos, ou seja, dependia de leituras públicas para absorver conhecimento, ou seja, não tinham acesso ao conhecimento, graças à barreira da língua.

A imprensa e a Reforma democratizaram o acesso do saber aos mais pobres, assim como o nascimento das universidades nos séculos XII e XIII desmantelou o monopólio livreiro dos mosteiros, legando-os também aos leigos da burguesia (LAFARGE; SEGRÉ, 2010).

Em seu estudo nos anais da Inquisição, Ginzburg (2006) se perguntava o que o camponês saberia sobre divergências políticas, sociais e econômicas. Mesmo apresentando um sistema teórico confuso, chama atenção a maneira como Menocchio adulterou e alterou o que leu e como isto refletiu as questões do seu tempo. Através de uma leitura singular, transformou os conteúdos lidos em uma visão não cristã do mundo, demonstrando que o/a leitor/a deve fazer da leitura um instrumento de reflexão, inquietação, crescimento e mudança.

Instruído e libertado pela leitura, o moleiro, por meio de seus questionamentos desejava uma sociedade mais justa, com um equilíbrio social entre igreja e camponeses. O conhecimento adquirido pela leitura tornou-se então uma poderosa ferramenta, que se democratizada para todo o povo, poderia pavimentar os caminhos para a sociedade utópica sonhada por Menocchio.

Porém, o início de sua militância se deu tão somente por meio dos discursos que fazia e das conversas informais. Justamente o que chamou a atenção dos padres e o levaram para o tribunal inquisitório, resultando numa prisão de quase dois anos. Após suplicar sua liberdade por meio de uma carta ao Santo Ofício, foi reintegrado à sua família sob a ordem de não se afastar de Montereale e de ter cuidado em suas palavras. Passou a se vestir como um condenado da inquisição, conforme a regra: um hábito e uma cruz.

Nessa liberdade condicional, ele não parou de disseminar suas ideias, mesmo sob ameaça de novo julgamento e condenação. Gomes (2015, p. 108) diz que Menocchio retomou seu prestígio e posições, o que possibilitou “[...] que transmitisse a escrita e a leitura às crianças”, prática pela qual podemos enquadrá-lo como um agente de leitura em pleno Século XVI. Sendo ele professor de ábaco, por que não lhe atribuir também o lugar de agente de leitura escolar?

Menocchio não teve medo de expor suas ideias em um tempo que o medo já era utilizado como ferramenta de dominação. Suas convicções vieram de suas experiências como leitor e mesmo discordando

de parte delas é necessário admitir que este homem simples foi de uma grandeza sublime para os estudos culturais da oralidade e da leitura. Sugestionado a se confessar louco e se livrar de uma condenação à morte, negou-se. Foi torturado na tentativa de que desistisse de suas ideias, resistiu. O tom de seus discursos considerados heréticos antecipou o deísmo que seria popular apenas no século seguinte com a chegada do Iluminismo (GARCÊS, 2018).

O ato de compartilhar o saber por meio dos livros, promovendo conhecimento e consequente transformação social desempenhado por Menocchio, certamente, fertilizou sonhos e despertou ideais de mudança social nos seus ouvintes. Quantas vidas foram transformadas pelos atos corajosos desse homem humilde naqueles anos sombrios? Jamais saberemos, mas podemos acreditar que foram muitas, inclusive, suas ideias alcançaram os juizes da Inquisição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ginzburg nos faz vivenciar a produção de uma História da Cultura, suas dificuldades, desafios e possibilidades, ao estender o tema *leitura* como prática cultural. Como afirma Darnton (1992, p. 201): “Ginzburg certamente demonstrou a possibilidade de se estudar a leitura como uma atividade entre as pessoas comuns há quatro séculos”.

Conhecer Menocchio é ter a certeza de que a leitura possui uma história e que podemos recuperá-la; atestar que a massa camponesa, também, é capaz de formular raciocínios abstratos e complexos acerca de temas considerados, até então, como alvo de estudo apenas pelos letrados; é evidenciar que a recepção de obras consideradas restritas ao nível da cultura de elites é proveniente tanto da cultura letrada, como das camadas desconhecidas ao nível documental, como foi o caso do moleiro Menocchio.

O conhecimento para além da oralidade chegava à plebe e “[...] do encontro da página escrita com a cultura oral é o que formava, na cabeça de Menocchio, uma mistura explosiva” (GINZBURG, 2006). Era uma revolução se iniciando e por isso Menocchio passou por momentos de

forte dualidade, às vezes negando-se, às vezes levantando seus ideais para evitar um retorno aos tribunais inquisitórios. Era necessário manter as aparências para isso, mas ele não permitia traír sua consciência. “Manter tal posição divergente [da Igreja, mas também de seus conterrâneos] por um período tão longo (talvez por quase trinta anos), [...] requer uma energia moral e intelectual que não é exagero definir como extraordinária” (GINZBURG, 2006, p. 80).

Assim sendo, para além de apontá-lo como um agente, por tudo que precisou enfrentar e realizou, este moleiro foi também um mártir da leitura e da transmissão de conhecimento. Em um mundo cuja história contempla em sua linha do tempo a queima, a destruição e a proibição de livros, outros Domenico’s Scandella precisam surgir e se manter firmes, e a humanidade precisa, graças a Carlo Ginzburg, dizer: “Nos perdoe e obrigado, Menocchio”.

REFERÊNCIAS

CHARTIER, Roger. **À beira da falésia**: a história entre incertezas e inquietude. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS, 2002.

COELHO, Ana Luíza Ferreira. O paradigma indiciário como metodologia para estudos historiográficos. In: **Fórum Ensino Pesquisa Extensão Gestão**, 8., 2014, Montes Claros. Anais. Montes Claros: Unimontes, 2014. Disponível em: http://www.fepeg2014.unimontes.br/sites/default/files/resumos/arquivo_pdf_anais/o_paradigma_indiciario_como_metodologia_para_estudos_historiograficos.pdf Acesso em: 22 ago. 2022.

CYTRYNOWICKS, Roney. O queijo, os vermes e a cultura impressa. **Publish News**. 2010. Disponível em: <https://www.publishnews.com.br/materias/2010/10/08/60361-o-queijo-os-vermes-e-a-cultura-impressa> Acesso em: 13 ago. 2022.

DARNTON, Robert. História da leitura. In: BURKE, Peter (org). **A escrita da história**: novas perspectivas. 2 ed. São Paulo: UNESP, 1992.

FARIA DE ASSIS, Ângelo Adriano; DE MATTOS, Yllan. A escrita como patrimônio: o queijo e os vermes, de Carlo Ginzburg e sua influência na historiografia contemporânea. **Escritas do Tempo**, v. 1, n. 1, p. 49-71, 30 jun. 2019.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramallete, 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

GARCÉS, Juan Filipe. **O queijo e os vermes, de Carlo Ginzburg**. Leitura Obrigatória História. 2018. Disponível em: <https://leituraobligatoria.wordpress.com/2018/04/12/o-queijo-e-os-vermes-de-carlo-ginzburg/> Acesso em: 12 ago. 2022.

GASPARETTO JÚNIOR, Antônio. **Escribas**. Infoescola, [s.d.]. Disponível em: <https://www.infoescola.com/civilizacao-egipcia/escribas/> Acesso em: 13 ago. 2022.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. 1. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição**. Trad. Maria Betânia Amoroso. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GOMES, Allan Henrique. O queijo e os vermes: relações entre história e literatura. **Azusa, Revista de Estudos Pentecostais**. 2015. Disponível em: <https://azusa.faculdaderefidim.edu.br/index.php/azusa/article/view/35/34> Acesso em: 11 ago. 2022.

HARTOG, François. A arte da narrativa histórica. In: BOUTIER, Jean. JULIA, Dominique. **Passados recompostos: campos e canteiros da história**. Trad. de Marcella Montara. Rio de Janeiro: UFRJ/FGV, 1998.

LACAPRA, Dominick. O queijo e os vermes: o cosmo de um historiador do século XX. **Topoi**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 30, p. 293-312, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/topoi/a/gc5jqgYDkS7YVPJLdCs5yKG/?format=pdf&lang=pt> acesso em: 14 ago. 2022.

LAFARGE, Chantal Horellou; SEGRÉ, Monique. **Sociologia da leitura**. Cotia: Ateliê Editorial, 2010.

SANTOS, Moacir Elias. **A formação dos escribas entre os egípcios antigos**. Antigo Egito, [s.d.]. Disponível em: <https://www.antigoegito.org/artigos/02.pdf> Acesso em: 13 ago. 2022.

VAINFAS, Ronaldo. Os protagonistas anônimos da história: micro-história. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

A TOMADA DA CONSCIÊNCIA AMBIENTAL NA ESCOLA APÓS A PANDEMIA DA COVID-19: RUMOS NECESSÁRIOS APÓS OS EFEITOS SOFRIDOS PELA POPULAÇÃO ACADÊMICA E ESTUDANTIL

Márcia Alexandra Roncáglio Batista⁴⁷

Rodrigo Chandohá da Cruz⁴⁸

Sirlei Machado da Luz Saturnino⁴⁹

INTRODUÇÃO

Os seres humanos vivem em busca de certezas. Esta é uma característica humana, saber o que é certo, o que vai acontecer, o que pode se esperar. Enquanto docentes, a busca pela certeza é uma jornada sem fim. Mesmo sabendo a quantidade de dias letivos, os dias em que serão ministradas aulas, a quantidade de alunos (as) em cada sala de aula, e fazendo diversos planejamentos e preparações para as aulas, o (a) professor (a) já tem uma certeza: que o seu planejamento é sempre flexível e mutante.

Apesar disto, em 2020, nenhuma certeza sobre as incertezas do exercício da docência poderia ter preparado os profissionais da educação para os desafios que estavam por vir. No ano de 2020, o mundo foi tomado pelo medo e pela certa incerteza da Pandemia da Covid-19, doença causada pelo Coronavírus.

No dia 11 de março de 2020, o presidente da “World Health Organization” (Organização Mundial da Saúde), Dr. Tedros Adhanom Ghebreyesus, emitiu um comunicado, declarando que o mundo estava em estado de Pandemia, em razão da transmissão do Coronavírus, e o número de casos de Covid-19 detectados.⁵⁰

⁴⁷ Especialista em Mídias na Educação (IFSC). Professora (SME / Itajaí - SC).

CV: <http://lattes.cnpq.br/8257599082137527>

⁴⁸ Mestre em Ciência Jurídica (UNIVALJ). Professor (UNIVALJ). CV: <http://lattes.cnpq.br/1520209049807373>

⁴⁹ Pedagogia (UNIVALJ). CV: <https://lattes.cnpq.br/8440235968465794>

⁵⁰ “The World Health Organization (WHO) on March 11, 2020, has declared the novel coronavirus (COVID-19) outbreak a global pandemic. 2020 Mar 19;91(1):157-160. doi: 10.23750/abm.v91i1.9397.

Tratando de forma específica do governo do Estado de Santa Catarina, foi emitido um comunicado no dia 16 de março de 2020, que no dia seguinte haveria a publicação de um decreto, determinando a suspensão das aulas nas redes municipais, estaduais e federais, tanto nas esferas pública quanto privada. Neste dia, a insegurança já tomou conta dos estudantes, sendo que alguns já foram para às escolas fazendo uso de máscaras, assustados com a situação. Aumentando a ansiedade da população, no dia 16, antes da publicação do decreto, postagens nas redes sociais anunciavam a suspensão das aulas a partir do dia 19 de março de 2020.

No dia seguinte, o Decreto 509, de 17 de março de 2020, do Estado de Santa Catarina foi publicado. Entre diversas medidas previstas, o decreto indicava oficialmente a suspensão das aulas.

O que se sucedeu, foi um momento de extrema incerteza e novidade para grande parte dos (as) docentes: o ensino remoto. Fazendo uso das palavras de Adhanom, os professores precisaram inovar, e aprender a utilizar novas tecnologias, para garantir que mesmo nessa situação assustadora, as aulas continuassem. A grande diferença seria que, as salas de aulas, que antes ficavam nas escolas, passariam a ser a residência dos estudantes.

Pode-se afirmar com certeza, que os (as) professores (as) fizeram o seu melhor nesta situação inédita. Inovando e aprendendo, a população foi acompanhando o desdobramento de uma pandemia que causou a morte e perda de inúmeras pessoas, até que houvesse a disponibilização de uma vacina que protegesse a todos.

Aos poucos, a população foi restabelecendo suas atividades, e gradualmente as aulas voltaram a serem realizadas de forma presencial. Em 05 de maio de 2023, Adhanom, o mesmo que declarou que a Covid-19 era uma pandemia, informou que a mesma deixou de ser uma “emergência de saúde global”, mas ressaltou que” o vírus possui variantes, ainda é perigoso e uma ameaça”.

No aspecto educacional, o período entre 2020 e 2023, representou para muitas crianças um período de isolamento necessário, de distanciamento social e um confinamento, longe de seus colegas de escola e professores (as). De certa maneira, as crianças esqueceram a existência de um mundo além de casa, que há florestas e praias, animais que vivem no oceano e no ar. E, para piorar, além da existência desta fauna e flora, elas esqueceram da importância de preservar a natureza, o que preocupou em muito os (as) educadores (as).

O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Enquanto acadêmicos do curso de Pedagogia, a pandemia da Covid-19 também trouxe significativas mudanças. Mesmo em cursos realizados na modalidade remota ou à distância, atividades que seriam realizadas de forma presencial, como provas e estágios obrigatórios, foram afetadas.

Em razão da pandemia, o acesso às escolas ficou limitado ao pessoal estritamente necessário, o que é compreensível e foi sensato, pois se tratava de uma situação atípica. Todavia, é um prejuízo que a pandemia causou aos universitários. Buscando dirimir este efeito, muitos acadêmicos procuraram programas que pudessem oferecer uma oportunidade de estar presente nas escolas, desenvolvendo atividades relacionadas com os cursos de graduação.

Uma alternativa, foi um programa promovido pela CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, chamado “Residência Pedagógica”, em parceria com a Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI, no ano de 2023.

Dividido em três etapas: “Ambientação”, “Observação” e “Intervenção”, o programa ofereceu uma oportunidade ímpar para os (as) futuros (as) profissionais da educação, de estarem no ambiente escolar, acompanhando a rotina das instituições de ensino, todos os procedimentos, planejamentos, além de acompanhar o comportamento e desenvolvimento das crianças, momentos estes de extrema valia, em que se pôde

aprender, interagir, compreender o funcionamento da estrutura escolar, e os papéis exercidos pelos (as) profissionais na mesma.

A TOMADA DA CONSCIÊNCIA AMBIENTAL

Por muito tempo, debateu-se a terminologia adequada para tratar da antes chamada conscientização ambiental. As crianças já são seres portadores de consciência. Mesmo sem estarem no ambiente escolar, elas já fazem sua leitura de mundo, reconhecem elementos presentes nas paisagens, e com o tempo, conseguem identificar quais são naturais e quais são artificiais. Na atualidade, a terminologia adequada é: “tomada de consciência ambiental”. Freire apud Santos, Ferreira, Serpe e Rosso⁵¹ esclarece que:

De acordo com Paulo Freire (1979, 1987, 1996), ninguém pode dar ou doar consciência a alguém. Somos seres historicamente e socialmente construídos, que compreendemos a realidade na medida em que somos capazes de concebê-la nos nossos próprios mundos. Portanto, todos têm consciência, mas os indivíduos podem variar no nível de criticidade de suas consciências, a depender de seus condicionamentos, principalmente os oprimidos. Estes podem ter uma consciência ingênua, que acaba por impossibilitá-los de saírem de sua realidade imediata e vislumbrar a verdadeira causalidade dos problemas sociais. Isso, principalmente pelo fato de os oprimidos serem duais, ambíguos, pessoas que hospedam o opressor dentro de si. Assim, a sua visão de mundo, muitas vezes, não é somente sua, mas também do outro, do opressor, que assim mantém sua dominação. (SANTOS et al. 2013. p. 107)

⁵¹ SANTOS, E. R.; FERREIRA, A. C.; SERPE, B. M.; ROSSO, A. J. Uso dos termos consciência, conscientização e tomada de consciência nos trabalhos paranaenses de Educação Ambiental. Revista de Educação Pública, [S. l.], v. 22, n. 48, p. 103–123, 2013. DOI: 10.29286/rep.v22i48.850. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/850>. Acesso em: 9 jan. 2024.

De forma contínua, os autores tratam da tomada de consciência⁵²:

Na tomada de consciência existe um sentido voltado mais aos aspectos psicológicos do que aos epistemológicos. O aspecto psicológico comporta procedimentos mais complexos, que transpõem a simples percepção particular; no entanto, o epistemológico situa-se na origem das estruturas operatórias, o que exige um detalhamento mais refinado. Nesse processo, Piaget defende que os fatores de inadaptação de determinada circunstância favorecem a tomada de consciência, cujo fator promotor está nas regulações insuficientes, as quais geram a necessidade de buscar novos meios para uma regulação funcional, que supõe a consciência. (SANTOS et al. 2013. p. 109)

A partir do conceito dos autores, em conformidade com Piaget, a tomada de consciência parte do princípio em que há um conhecimento prévio. Por exemplo, a criança reconhece o que é uma árvore, pois seus responsáveis apresentam a mesma para ela. Ela pode não saber qual a classificação científica desta árvore, a qual família ela pertence, mas ela reconhece uma estrutura com um tronco, folhas, e flores ou frutos. A criança tem consciência da existência da mesma.

Todavia, ela não compreende plenamente que para que esta árvore florescer, estar do tamanho que está, foi necessário que uma semente germinasse, e aos poucos, ela fosse tomando as proporções que tem. Ela ainda não tem pleno conhecimento de que esta árvore é um ser vivo, que assim como os seres humanos, precisa de um ar de qualidade para sobreviver, de um ambiente favorável para crescer, e mais ainda, que a mesma, por meio da fotossíntese, absorve o gás carbônico, que é prejudicial para o meio ambiente e para os seres vivos, e o transforma em oxigênio.

Neste contexto, a tomada da consciência fará uma ligação entre um conhecimento prévio que a criança possui, e habilidades que lhe serão úteis enquanto cidadãos (ãs), não somente de uma cidade, de um estado, de um país, mas de um planeta, de um mundo.

⁵² Ibd.

Definido que a tomada de consciência ambiental é a definição adequada para utilizar na Educação Ambiental, em todos os níveis de ensino, parte-se para uma verificação da Base Nacional Comum Curricular, a BNCC, para analisar como a mesma apresenta a temática.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA BNCC

A Base Nacional Comum Curricular é o documento norteador da educação no território brasileiro. Todavia, isto não impede que cada estado tenha normativas complementares, ou até mesmo cada município. Tendo em vista a pluralidade cultural de um país de proporções continentais como o Brasil, é esperado que cada estado ou região vise a preservar traços culturais específicos, o que acaba por proteger culturas e tradições culturais específicas e garantir a sua perpetuação.

No caso do Estado de Santa Catarina, por exemplo, há o “Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense”, do ano de 2019. No município de Itajaí-SC, há o documento “Diretrizes Municipais para a Educação Infantil”, de 2014.

A BNCC é um documento que está em consonância com a Constituição da República Federativa de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente, ambos documentos que prevêem a educação como um direito fundamental de toda criança.

Contatando-se a obrigatoriedade e importância da educação, debruça-se sobre a BNCC, para entender a sua estrutura. A BNCC possui diversas divisões, e a mais notável é a separação entre a educação infantil, o ensino fundamental, e o ensino médio. O objeto de estudo deste capítulo é a Educação Infantil, a qual possui como direitos de aprendizagem e desenvolvimento: “Conviver”, “Brincar”, “Participar”, “Explorar”, “Expressar” e “Conhecer-se”. (BRASIL, 2018, p. 38) Importante ainda reforçar que a BNCC possui um conjunto de dez “Competências Gerais da Educação Básica”. (BRASIL, 2018, p. 09-10)

Voltando ao direito de aprendizagem, em se tratando especificamente do direito de “Explorar”, ao apresentar estes direitos, o documento afirma:

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia. (grifo nosso) (BRASIL, 2018, p. 38)

Além dos Direitos de Aprendizagem de Desenvolvimento, a Base ainda traz os chamados “Campos de Experiência”. Estes campos, estarão integrados com os direitos de aprendizagem, com o intuito de estruturar e organizar o ensino. Continuamente, cada um dos campos de experiência possui objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a educação infantil.

Ou seja, organização e estruturação são elementos presentes na base, que busca não somente garantir um aprendizado significativo, mas também auxiliar o (a) docente ao realizar o seu planejamento e executar as vivências planejadas.

Ainda no tocante à educação ambiental e o trabalho com temas relacionados com o meio ambiente, há um documento que complementa a BNCC, chamado de “Temas Contemporâneos e Transversais na BNCC - Contexto Histórico e Pressupostos Pedagógicos”, de 2019. O documento elucida que:

A inclusão das questões sociais no currículo escolar não é uma preocupação inédita, pois essas temáticas já vinham sendo discutidas e incorporadas às áreas das Ciências Sociais e da Natureza, chegando mesmo, em algumas propostas, a constituir novas áreas, como o caso dos temas Meio Ambiente e Saúde. Apesar de os Temas Transversais não serem uma proposta pedagógica nova, com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nas etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, em dezembro de 2017, e na etapa

do Ensino Médio, em dezembro de 2018, eles ampliaram seus alcances e foram, efetivamente, assegurados na concepção dos novos currículos como Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) (BRASIL, 2019, p. 4).

O tema Meio Ambiente possui duas abordagens, quais sejam, a “Educação Ambiental”, e a “Educação para o Consumo”, as quais servem de base para o desenvolvimento de vivências e atividades que visem à tomada da consciência, relacionando a preservação e o consumismo excessivo.

No tocante à Educação Ambiental, são citados os seguintes dispositivos legais: Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/2012. A Lei nº 9.795 de 1999 “dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências”. O Parecer do Conselho Nacional de Educação do Conselho Pleno nº 14/2012 destaca que:

[...] Educação Ambiental envolve o entendimento de uma educação cidadã, responsável, crítica, participativa, em que cada sujeito aprende com conhecimentos científicos e com o reconhecimento dos saberes tradicionais, possibilitando a tomada de decisões transformadoras, a partir do meio ambiente natural ou construído no qual as pessoas se integram. A Educação Ambiental avança na construção de uma cidadania responsável voltada para culturas de sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2012, p. 1).

Por fim, a Resolução do Conselho Nacional de Educação do Conselho pelo de nº 02, de 15 de junho de 2012, consolida em seu artigo 2º:

Art. 2º A Educação Ambiental é uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental (BRASIL, 2012, p. 2).

Logo, a educação ambiental passa a ser compreendida não somente como uma parte integrante do currículo escolar, mas também como algo necessário e relevante para o desenvolvimento educacional das crianças e dos adolescentes.

No caso do programa de residência pedagógica realizado e comentado anteriormente, no período da regência, as crianças que estavam no Jardim II, eram crianças que se encaixavam na categoria de crianças pequenas. Tendo a idade como referencial, a BNCC oferece um conjunto de objetivos que podem ser aplicados em sala de aula, e fazem com que a docência seja um terreno fértil para a utilização da criatividade em sala de aula.

Um desafio que pode ser encontrado ao se trabalhar com determinadas temáticas, é como integrar tópicos diferentes, buscando uma união, e uma abordagem interdisciplinar, que seja fluida e lúdica.

Por exemplo: é de conhecimento notório que há um excesso de lixo plástico, que não é reciclado, e acaba por poluir o meio ambiente.⁵³ Por que o lixo não é reciclado? Porque muitas pessoas não praticam a separação de rejeitos para a coleta. E por qual razão fazem isto? Pois não têm conhecimento que o plástico demora diversos anos para se desintegrar, e quando isso ocorre, o plástico vira um micro-plástico, ingerido por animais marinhos, que por consequência, são ingeridos por nós, seres humanos. Seguindo esta linha de pensamento, percebemos que nós, seres-humanos, a princípio seres racionais, estamos consumindo lixo. Este é somente um pequeno exemplo da importância da tomada da consciência ambiental na educação infantil.

Os famosos três R's (reduzir, reutilizar e reciclar) podem ser trabalhados de maneiras diversas. Uma forma, em consonância com a BNCC, seria a realização de instrumentos musicais, feitos a partir de garrafas plásticas, de refrigerantes.

⁵³ There are 21,000 pieces of plastic in the ocean for each person on Earth. And plastic pollution has been doubling every six years. The Washington Post. By Michael Birnbaum. March 8, 2023 at 2:05 p.m. EST. Disponível em: <<https://www.washingtonpost.com/climate-environment/2023/03/08/ocean-plastics-pollution-study/>>. Acesso em: 10 jan. 2024.

De forma resumida, promove-se uma roda de conversa em sala de aula com as crianças, para conversar com elas sobre a importância de se realizar a separação correta do lixo para que se possa realizar a reciclagem, e para que este lixo não vá parar nos oceanos ou nas florestas, machucando e causando prejuízos para a fauna e flora destes locais.

Uma terceira alternativa, seria a reutilização: criando instrumentos musicais com os mesmos, como um chocalho. Há, assim, uma abordagem interdisciplinar, que aborda a temática da preservação do meio ambiente, e ainda trabalha a musicalidade com as crianças.

Fazendo uso de garrafas plásticas previamente higienizadas, pode colocar-se pequenas pedras dentro de cada garrafa, colocando a tampa novamente, e lacrando com uma fita para selar a garrafa, para evitar que ela se abra acidentalmente. Por fim, as crianças podem usar tintas e canetas hidrocores para colorir o exterior de cada garrafa, conforme seu gosto.

Ao fim, depois de estarem secos, as crianças podem brincar com seus chocalhos, e colocar uma música, para que elas possam imitar e repetir sons, além de se participarem de uma vivência lúdica e interdisciplinar.

Outra forma de promover a tomada da consciência ambiental, é através da produção de tintas naturais e orgânicas. É muito comum que as crianças brinquem com a tinta do tipo guache. A maioria das tintas disponibilizadas no mercado são de excelente qualidade, todavia, são o resultado de um longo processo industrializado, que por si próprio, já é poluidor ao meio ambiente. As tintas chegam prontas, coloridas. Mas de onde elas vêm? Como são produzidas? Como adquirem estas cores fantásticas e incríveis? Com certeza há uma explicação, longa e técnica, o que pode ser complicado para uma criança tão jovem.

Uma forma de promover uma atividade, também multidisciplinar, é por meio da produção de tintas naturais. Fazendo uso de plantas, flores, e legumes, é possível produzir tintas cem por cento naturais. Alguns exemplos são: tinta feita a partir de beterraba, tinta feita a partir de repolho roxo, tinta feita a partir de temperos como cúrcuma, açafrão, dentre outros.

Simplesmente batendo a beterraba ou o repolho no liquidificador com um pouco de água, e coando o mesmo, o resultado é uma substância

líquida, que pode ser usada como tinta pelas crianças. Há ainda a possibilidade de utilizar vinagre, o que promoverá mudanças nas colorações.

Iniciando este processo, pode-se apresentar os legumes para as crianças, provocando às mesmas a indicarem as cores destes, a sua forma, se já comeram eles algumas vezes, se gostaram do gosto, do cheiro, dentre outras percepções.

Depois, apresentam-se as tintas produzidas, para que as crianças possam com a ajuda de pincéis, realizarem seus desenhos, de forma livre. As crianças vão acompanhar as transformações destes elementos naturais, o odor, a textura, entre demais elementos que possam estar presentes. Vão também perceber que estes elementos estavam em um estado físico e sofreram uma mudança, passando por transformações, de sólido para líquido.

Imperativo ainda lembrá-las que, para que possamos usufruir dos frutos da natureza, é necessário que respeitemos o meio ambiente, o solo, o ar, as águas, para que possamos sempre ter frutos à disposição, tanto para nos alimentar, quanto para nos entreter.

O que se pretende, é que por meio da tomada da consciência ambiental, e promovendo a educação ambiental, as vivências realizadas em sala de aula, e os conhecimentos adquiridos junto aos colegas, possam ecoar nas residências das crianças, de modo que o ato de separar adequadamente o lixo e promover a reciclagem, participando ativamente da coleta seletiva, por exemplo, sejam atos ordinários e cotidianos, como escovar os dentes após uma refeição, ou lavar as mãos depois de ir ao banheiro.

Ainda sobre o tema, é importante destacar que muitos responsáveis (pais, mães, avós, irmãos) muitas vezes não possuem conhecimentos sobre a questão ambiental, por ser algo recentemente implementado com tanto afinco nas escolas. Neste sentido, as crianças estarão, de certa forma, educando seus familiares, sobre como proteger o meio ambiente, garantindo um mundo melhor não somente para si e sua família, mas para todos (as).

Registra-se que as atividades relatadas foram realizadas durante o período de regência, do Programa de Residência Pedagógica, e o resultado foi fantástico. Verificadas tanto a educação ambiental,

quanto a tomada da consciência ambiental, parte-se para as considerações finais do presente capítulo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se, por meio de evidências científicas, que o ser humano está causando prejuízos para o meio ambiente em que vive. Constrói-se, polui-se, desmata-se, como se não houvessem consequências para o planeta. Os oceanos, que possuem uma enorme fauna e flora, parecem grandes depósitos de lixo.

Durante as piores fases da pandemia da Covid-19, momento em que o mundo ficou paralisado em face ao mortal vírus, fábricas pararam de funcionar, e aviões pararam de voar nos céus. As pessoas param de utilizar meios de transporte movidos a combustíveis fósseis. A consequência disso foi a melhora da qualidade do ar, comprovada por meio de estudos realizados e dados coletados.⁵⁴

A pergunta que não quer calar é: Será que precisamos de uma ameaça mortal, para cuidar melhor do planeta? Precisamos sentir na pele o risco de extinção da raça humana, para tomarmos medidas que visem a proteger a Terra?

Enquanto educadores (as), acreditamos que por meio da educação, podemos reverter este quadro. Por meio da educação, podemos promover ações que visem a tomar a consciência não somente de crianças, mas também de suas famílias, para a questão ambiental.

Somente quando passarmos a tratar o meio ambiente como um ser que sente dor, que têm necessidades e que têm fragilidades, ou seja, como um ser humano, é que poderemos viver em harmonia com o mesmo. Ademais, a população se olvida que é justamente por causa deste ser, que conseguimos respirar, que conseguimos nos alimentar e que conseguimos viver.

A resposta parece óbvia, em relação a quais atitudes devem ser tomadas para prevenir um apocalipse ambiental, mas ao mesmo passo,

⁵⁴ Pandemic lockdowns improved air quality in 84% of countries worldwide, report finds. Jessie Yeung, CNN. Updated 12:00 PM EDT, Tue March 16, 2021. Disponível em: <<https://edition.cnn.com/2021/03/16/health/world-air-quality-report-intl-hnk-scn/index.html>>. Acesso em: 12 jan. 2024.

vemos cada vez mais desmatamento e a construção de grandes complexos habitacionais que contribuem cada vez para a poluição. Os produtos estão, a cada dia que se passa, propositalmente mais descartáveis, em especial, os eletrônicos.

Os atos de preservar e reciclar geram efeitos tanto a curto quanto a longo prazo, e é justamente o que precisa ser feito, para que possamos viver de forma harmoniosa com o planeta em que habitamos.

Assim como ensina-se às crianças a respeitarem seus colegas, deve-se ensinar às crianças a respeitar o meio ambiente. Lembrar da importância da preservação deste para a sua existência e para a nossa existência.

Enquanto docentes, não podemos partir do princípio que é necessária a pandemia de um vírus mortal, para forçar a sociedade a se trancafiar em seus lares, e evidenciar (mais), que quando as fábricas estão fechadas e não há veículos movidos a combustível fóssil em funcionamento, não há tanta poluição do ar; que quando não há pessoas em parques ou nas praias, não há lixo no chão para se recolher, deixado por pessoas que não tem respeito pelo ambiente; que quando grandes empreendimentos são construídos em áreas litorâneas, e o meio ambiente é respeitado e levado em consideração no processo, não se perde a balneabilidade das praias, tampouco os gigantescos arranha céus fazem sombra nas praias.

Governos mudam, assim como as políticas, mas a missão do docente sempre foi uma das maiores constantes na história da humanidade. Sim, passamos por mudanças significativas e necessárias. Mas a educação é o único meio certo, para que possamos promover a tomada da consciência ambiental, e garantir não somente um mundo melhor, mas que os seres humanos continuem a existir.

REFERÊNCIAS

BIRNBAUM, M. **Ocean Plastics Pollution Study**. The Washington Post, 2023. Disponível em: <<https://www.washingtonpost.com/climate-environment/2023/03/08/ocean-plastics-pollution-study/>>.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069/90. 1991.

BRASIL. **Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências.** Lei nº 9.795. 1999.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Parecer nº 14. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.** 2012.

BRASIL. **Resolução nº 2. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.** 2012.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2017.

BRASIL. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC.** 2019.

CUCINOTTA, D.; VANELLI, M. **WHO Declares COVID-19 a Pandemic.** Acta Biomed, v. 91, n. 1, p. 157-160, 2020. Disponível em: <<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32191675/>>.

G1. **Jornal Nacional. Pai vai todos os dias até escola da filha em busca de sinal de internet e matérias.** 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2020/09/22/pai-vai-todos-os-dias-ate-escola-da-filha-em-busca-de-sinal-de-internet-e-materias.ghtml>>

G1 RS e RBS TV. **Pai constrói barraca de madeira e lona para filho acompanhar aulas virtuais no RS.** 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2020/08/24/pai-constrói-barraca-de-madeira-e-lona-para-filho-acompanhar-aulas-virtuais-em-estrela-velha.ghtml>>

YEUNG, J. CNN. **Pandemic lockdowns improved air quality in 84% of countries worldwide, report finds.** 2021. Disponível em: <<https://edition.cnn.com/2021/03/16/health/world-air-quality-report-intl-hnk-scen/index.html>>

SANTOS, E. R. et al. **Uso dos termos consciência, conscientização e tomada de consciência nos trabalhos paranaenses de Educação Ambiental.** Revista de Educação Pública, v. 22, n. 48, p. 103–123, 2013. DOI: 10.29286/rep.v22i48.850. Disponível em: <<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/850>>

SANTA CATARINA. **Decreto Estadual nº 509/2020.** 2020.

THE UNITED NATIONS. World Health Organization. **WHO chief declares end to COVID-19 as a global health emergency.** 2023. Disponível em: <<https://news.un.org/en/story/2023/05/1136367#:~:text=WHO%20chief%20declares%20end%20to%20COVID%2D19%20as%20a%20global%20health%20emergency,-5%20May%202023&text=The%20head%20of%20the%20UN,no%20longer%20a%20global%20threat>>

THE UNITED NATIONS. World Health Organization. **WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19 - 11 March 2020.** 2020. Disponível em: <<https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>>.

INTRODUÇÃO À COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA

Viviane Rodrigues⁵⁵

INTRODUÇÃO

A comunicação consiste em um processo dinâmico em que as pessoas se influenciam concomitantemente durante o curso de suas interações. Assim acontece a troca de informações, ideias, sentimentos, necessidades e desejos. A comunicação é composta por elementos básicos como a estrutura da fala, as funções da fala e as formulações mentais da linguagem; todos estes componentes, juntos, são responsáveis pelo desenvolvimento da comunicação. Entretanto, para que ocorra a aquisição das habilidades comunicativas pela criança é necessário que haja a interação com outras pessoas nos diversos ambientes de convívio social, ou seja, o desenvolvimento das habilidades comunicativas depende das interações que a criança estabelece com a família, amigos e comunidade de uma forma geral (NUNES, 2003).

Na área da aquisição e desenvolvimento da linguagem, para que a comunicação seja satisfatória, é necessário que a pessoa tenha competência linguística (refere-se a um nível adequado de domínio do código linguístico, incluindo o domínio fonológico, sintático e semântico) e competência sociolinguística (envolve o conhecimento das regras sociais do uso da linguagem, ou seja, domínio pragmático). Contudo, a comunicação, como elemento da linguagem, está intimamente relacionada ao domínio pragmático (LIGHT, 2009). A partir desta concepção, a fala não é suficiente para que a comunicação aconteça, pois muitas pessoas que sabem falar, não sabem se comunicar. A comunicação vai além da

⁵⁵ Doutorado em Educação Especial (UFSCAR). Docente (UNESP).
CV: <https://lattes.cnpq.br/1649678404661631>

fala, é uma competência sociolinguística desenvolvida na interação com outras pessoas desde quando nascemos e ao longo da vida.

Neste sentido, para que serve a comunicação no convívio social? Precisamos da comunicação para informar, por exemplo quando queremos deixar um bilhete para alguém dizendo que voltaremos em breve ou informar o local que iremos. Também nos comunicamos quando precisamos instruir alguém, informando detalhes, passo a passo das ações como em uma receita ou na relação professor-aluno. Usamos a comunicação para elucidar as nossas opiniões ou para persuadir, além de favorecer o convívio em sociedade.

Para tanto, quando uma criança apresenta barreiras e limitações em suas habilidades de comunicação, a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) é uma possibilidade a ser considerada, sendo definida como:

Uma área de pesquisa, de prática clínica e educacional que envolve estratégias de ensino e, quando necessário, busca compensar de modo temporário ou permanente, os padrões de incapacidade, as limitações nas atividades e as restrições de participação de pessoas com severos distúrbios da produção e/ou compreensão da fala e da linguagem, incluindo modos de comunicação orais e escritos (AMERICAN SPEECH-LANGUAGE-HEARING ASSOCIATION, 2004, p. 1).

A CAA utiliza uma variedade de técnicas e estratégias com a finalidade de contribuir com as pessoas que não oralizam de forma eficiente, ajudando-as a expressarem seus desejos, necessidades, pensamentos e sentimentos (ASHA, 2004). As técnicas podem ser: Sinais manuais; Gestos; Datilologia; Objetos tangíveis; Pranchas de comunicação por figuras e pranchas com letras; Dispositivos geradores de fala.

As pessoas que comumente são elegíveis à CAA são denominadas como pessoas com Necessidades Complexas de Comunicação (NCC) que, devido a uma ampla gama de causas físicas, sensoriais e ambientais apresentam restrições e limitações em suas habilidades comunicativas

que interferem diretamente na sua capacidade de participar de forma independente da sociedade (BALANDIN, 2002).

Todas as pessoas, das mais variadas faixas etárias, que apresentam impedimentos e limitações, podem necessitar da CAA em diferentes momentos de sua vida, de forma temporária ou permanente. Essas pessoas podem apresentar NCC decorrentes das deficiências congênitas, adquiridas ou transtornos do neurodesenvolvimento, como no caso do Transtorno do Espectro Autista. Algumas condições podem ser citadas, porém seu uso não se esgota neste público-alvo, sendo possível utilizar com qualquer pessoa que se fizer necessário: Paralisia Cerebral; Deficiência Intelectual; Transtorno do Espectro Autista; Esclerose Lateral Amiotrófica; Esclerose Múltipla; Doença de Parkinson; Distrofia muscular; Traumatismo Cranioencefálicos; Afasias; Acidente Vascular Cerebral; Outros que não oralizam ou não apresentam fala funcional.

A Comunicação Aumentativa e Alternativa há muitos anos enfrenta o mito de que, quando introduzida, poderá inibir ou interferir no desenvolvimento da fala de seu usuário. De fato, não há evidências científicas para esta crença, pelo contrário, a ciência comprova que a CAA é eficaz enquanto forma de comunicação e que ela auxilia e complementa o desenvolvimento da fala natural. Portanto, não se deve hesitar em introduzir a CAA precocemente quando for necessária, pois quanto mais precoce, melhor. O que não podemos permitir é que a pessoa fique sem se comunicar, pois a comunicação é um direito de todos, como podemos verificar em muitos documentos legais do nosso país.

Constituindo-se como direito garantido no Brasil, a legislação brasileira assegura os recursos em CAA às pessoas que necessitam, sendo destacados nos seguintes documentos: Lei Nacional de Diretrizes e Bases da Educação 9.394 de 1996; Decreto 3.298 de 1999; Decreto 5.296 de 2004; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008; Lei Brasileira de Inclusão 13.146 de 2015.

A Lei Nacional de Diretrizes e Bases da Educação 9.394 de 1996, em seu artigo 59, inciso “I - preconiza que os sistemas de ensino devem

assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996). Para muitos estudantes que não oralizam ou apresentam limitações na fala, para ter acesso ao currículo necessitarão da CAA como suporte ou o único meio para a comunicação dentro do ambiente escolar.

Desde 1999, o Decreto 3.298 que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora⁵⁶ de Deficiência descreve os recursos garantidos às pessoas com deficiência que incluem os “elementos para facilitar a comunicação, a informação e a sinalização para a pessoa portadora de deficiência; equipamentos e material pedagógico especial para a educação” (BRASIL, 1999).

No Decreto 5.296, no artigo 61, de dezembro de 2004 que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, garante “produtos, instrumentos, equipamentos ou tecnologia adaptados ou especialmente projetados para melhorar a funcionalidade da pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida, favorecendo a autonomia pessoal, total ou assistida” (BRASIL, 2004).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 presume que o serviço de tecnologia assistiva, e por conseguinte de CAA, deverá ser ofertado nas salas de recursos multifuncionais ou em instituições especializadas destinadas ao atendimento educacional especializado (BRASIL, 2008).

A Lei Brasileira de Inclusão 13.146 de 2015, no artigo 74, determina que “É garantido à pessoa com deficiência acesso a produtos, recursos, estratégias, práticas, processos, métodos e serviços de Tecnologia Assistiva que maximizem sua autonomia, mobilidade pessoal e qualidade de vida” (BRASIL, 2015). Dessa forma, estão expostos nos documentos legais o direito da pessoa com NCC, cabendo aos órgãos

⁵⁶ O termo “pessoa portadora de deficiência” foi substituído, por documentos legais e pela literatura, por “pessoa com deficiência”. Neste texto, o termo “portador de deficiência” foi mantido em citações diretas, considerando os textos originais.

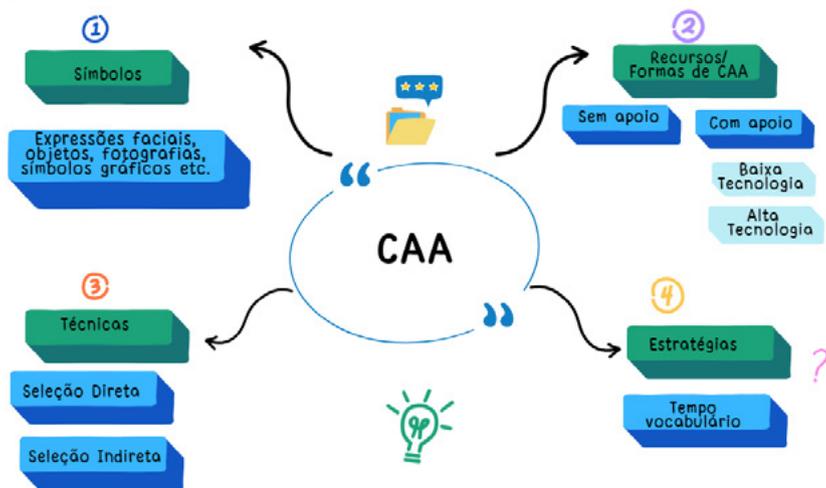
públicos e de pesquisas viabilizarem propostas de implementação da CAA no sistema de ensino brasileiro.

DESENVOLVIMENTO

As abordagens em CAA podem substituir ou suplementar a fala natural ou a escrita. A CAA é aumentativa quando usada para suplementar/auxiliar a fala existente, no caso de pessoas com limitações na inteligibilidade (a pessoa que não consegue se fazer entender, a sua fala não é compreendida por outras pessoas), ou na construção de sentenças, por exemplo. A CAA é alternativa quando usada no lugar da fala que é ausente ou não funcional, ou seja, pode substituir no caso de pessoas que não oralizam (DELIBERATO; FERREIRA-DONATI, 2020).

Conforme a Figura 01, um sistema de CAA é composto por elementos usados para garantir a comunicação. Esses elementos são a base de sua compreensão e devem ser considerados no momento de implementação, sendo eles: Símbolos, Recursos/ Formas de CAA, Técnicas de seleção e Estratégias.

Figura 01- Elementos da Comunicação Aumentativa e Alternativa



Fonte: Elaboração própria

1 - Os Símbolos

Usados na CAA para representar objetos, ações, conceitos e emoções. Os símbolos podem ser representados pelas expressões faciais, gestos, objetos, fotografias, uso do alfabeto, símbolos gráficos, símbolos tangíveis, símbolos 3D.

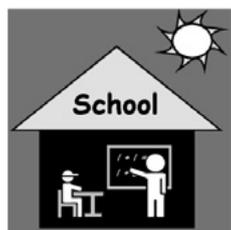
Os objetos reais podem ser apresentados para a pessoa para que ele possa apontar; por exemplo, apontar para o brinquedo que deseja escolher, apontar para o banheiro, quando estiver necessitando, o alimento que deseja consumir etc. Geralmente, os objetos reais são utilizados por pessoas que apresentam limitações quanto à compreensão de imagens e figuras, dificuldade de abstração decorrente de uma deficiência intelectual por exemplo.

O uso de objetos em miniaturas ou 3D, são utilizados por pessoas com deficiência visual e deficiência intelectual. Os objetos parciais são partes dos objetos, juntamente com a escrita e com a figura, auxiliando no processo de abstração. Por exemplo, um pedaço de toalha representa tomar banho, quando pegar a tampa da pasta de dente, significa que precisa escovar os dentes. Em muitos casos, os objetos reais, parciais, de miniatura ou em 3D podem ser utilizados em um primeiro momento, pareando-os às imagens para que a pessoa consiga compreender que aquele objeto pode ser representado por uma imagem, ou seja, são utilizados como transição para a compreensão do uso da imagem no futuro (BEUKELMAN; MIRENDA, 2005; RODRIGUES, 2015; PELOSI, 2011).

Os símbolos gráficos são imagens que remetem a objetos reais, ou seja, imagens que correspondem a verbos, pronomes, brinquedos, alimentos, animais, uma ampla gama de vocabulários que utilizamos no cotidiano expressos em pictogramas. Os símbolos gráficos, em muitos casos, são utilizados em conjunto com fotografias. A seguir serão apresentados os principais tipos de símbolos gráficos utilizados em CAA, sendo eles: Sclera, Picto4me, Pictogram Ideogram Communication (PIC), Widgit (denominado anteriormente de Widgit Rebus Symbols),

Blissymbols, Picture Communication Symbols (PCS), Aragonês de Comunicação Aumentativa e Alternativa (ARASAAC). Existem muitos outros tipos de símbolos gráficos, porém esses são os mais conhecidos.

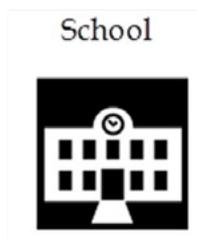
Figura 02- Alguns tipos de símbolos gráficos



Sclera



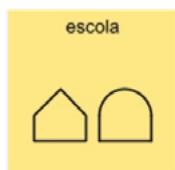
Picto4me



PIC



Widgit



Blissymbols



PCS



ARASAAC

Fonte: Elaboração própria

Os símbolos do Sclera são fornecidos gratuitamente. O seu diferencial é que pode ser utilizado com contraste de cores, favorecendo as pessoas com um tipo específico de baixa visão. No *site* fornecem outros símbolos gratuitos que você pode encontrar em outros links. Não tem tradução para a língua portuguesa. Para acessar, clique em: www.sclera.be

O Picto4me também é gratuito e traduzido para a língua portuguesa. Para acessar você precisará entrar com uma conta google. Em seguida, pesquise os símbolos e monte o seu projeto. Possui mais de oitenta mil imagens. Para acessar, clique em: <https://www.picto4.me/site?lang=br>

O Pictogram Ideogram Communication (PIC) apresenta contraste, fundo preto e símbolos brancos com a finalidade de diminuir a dificuldade de discriminação figura-fundo. Não possui tradução para a língua portuguesa. Para acessar, clique em: <https://pictoworld.com/dignity-of-symbols/>

O Widgit é composto por 20 mil símbolos, oferecem gratuidade por tempo limitado. Após este período, você poderá comprar um plano que melhor atenda às suas necessidades. Alguns planos fornecem a opção de tradução. Essas informações podem ser verificadas em: <https://www.widgit.com>

O Blissymbols tem mais de 50 anos. Atualmente é usado em 33 países e foi traduzido em mais de 15 línguas, além de ser gratuito. Possui tradução para a língua portuguesa. Saiba mais no site: <https://www.blissonline.se/>

O Picture Communication System (PCS) tem mais de 30 anos e é composto por 40 mil símbolos. Disponível em 40 línguas, inclusive na língua portuguesa. Também apresenta o PCS em alto contraste para pessoas com deficiência visual. Os símbolos anteriormente eram disponibilizados pelo software denominado Boardmaker, atualmente é disponibilizado, para quem adquire, no formato online. O software Boardmaker foi fornecido pelo Ministério da Educação às escolas cadastradas no Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais no ano de 2007. Não é gratuito, pode ser adquirido. Para mais informações, acessar o site: <https://goboardmaker.com>

O Aragonês de Comunicação Aumentativa e Alternativa (ARA-SAAC) oferece símbolos gráficos gratuitamente, com tradução para língua portuguesa. O site oferece materiais, ferramentas online para a elaboração de pranchas de comunicação e softwares. Para saber mais, acesse: <https://arasaac.org/>

2- Os recursos/Formas de CAA

Podem ser classificados em com apoio e sem apoio. As Formas sem apoio não requerem dispositivos externos para a produção da mensagem, sendo estes: sinais manuais, gestos, expressões faciais, vocalizações e entonação de voz. Como descrito por Deliberato e Donati (2020) pode ser “o piscar os olhos para dizer sim, movimentar cabeça para não, fazer gestos com as mãos, movimentos corporais, sons com entonação”.

As Formas de CAA com apoio requerem algum tipo de assistência externa para se produzir a mensagem, podendo ser de baixa ou alta tecnologia. Baixa Tecnologia, tem-se pranchas ou pastas de comunicação, livros e fichários de comunicação compostos por símbolos gráficos, escrita, fotografias etc. Exigem maior esforço por parte do usuário, mas são mais fáceis de confeccionar, são leves e podem ser transportados facilmente.

As Formas de CAA com apoio de Alta Tecnologia, considera-se o uso de computadores, tablets e smartphones em que se operam aplicativos de comunicação ou softwares de comunicação. Caracteriza-se também como Alta Tecnologia o uso de recursos que transformam textos em fala, programas de escrita de texto também podem ser usados para a comunicação e por fim, dispositivos geradores de fala (BEUKELMAN; MIRENDA, 2005; RODRIGUES, 2015; PELOSI, 2011).

A CAA de alta tecnologia incluem auxílios com saída de voz ou dispositivos geradores de fala. Alguns fabricantes de grande destaque no desenvolvimento de produtos para a área da CAA, desenvolveram uma linha de produtos específicos para diferentes faixas etárias, adaptando melhor o recurso para as especificidades de cada público.

O TD Snap é um *software* de comunicação que pode ser usado tanto com Windows 10 como também com o sistema iOS (mínimo iOS11). Utiliza os símbolos gráficos PCS, descritos acima.

O Tobii Sono Flex é um aplicativo de vocabulário de comunicação assistiva e alternativa fácil de utilizar e que transforma símbolos em fala com clareza. Está disponível para iPhone, iPod, iPad e para computadores comuns com Windows e dispositivos de comunicação alternativa com o Tobii Communicator e o Tobii PCEye, Tobii C12 e C15.

O *Let me talk* é um aplicativo de CAA gratuito que pode ser operacionalizado em Android. Apresenta mais de nove mil símbolos gráficos do ARASAAC, descrito acima. Além desses símbolos, o aplicativo possibilita a inclusão de imagens e fotografias.

Uma pessoa pode iniciar utilizando uma forma de CAA de baixa tecnologia e depois mudar para a alta tecnologia, dependendo da sua necessidade. Outro aspecto importante é que, se necessário, pode-se utilizar a combinação da forma de CAA com apoio e sem apoio. O objetivo final é promover a comunicação e o foco está no usuário de CAA e não no recurso a ser utilizado.

3 - As técnicas de seleção

São referentes à forma em que o usuário de CAA acessa os símbolos e podem ser divididas em dois tipos: seleção direta ou seleção indireta (varredura, acionadores etc.). A seleção direta pode ser realizada por meio de apontamento: apontar para o símbolo com o dedo, com uma ponteira de cabeça, com ponteira de luz, com o dedo do pé, punho, cotovelo etc. Por meio do olhar, usado por usuários com comprometimento motor grave que os impedem de usar as mãos, os pés ou outras partes do corpo. Esse tipo de técnica pode ser usada, por exemplo, por pessoas com esclerose lateral amiotrófica que podem selecionar as letras ou figuras por meio de um rastreador ocular que capta para qual ponto da tela o usuário mantém seu olhar por mais tempo. A seleção por varredura consiste quando se apresenta um símbolo de cada vez, sequencialmente, até que o símbolo que representa o objeto ou ação desejada seja selecionado por meio de movimento motor como sacudir a cabeça, quantidade de vezes que bate o pé, movimentos com os olhos, com os dedos etc. A varredura também pode ser realizada pelo parceiro de comunicação em que este apresenta os símbolos gráficos, letras do alfabeto sequencialmente para o usuário de CAA. Em seguida, o usuário de CAA faz a seleção, escolhe por um meio que tenha sido previamente combinado, piscar dos olhos, acionador, cotovelo, levantar das sobrancelhas etc.

4 - As estratégias

Consistem no modo como os recursos são utilizados para que a mensagem seja transmitida eficazmente. Elas devem ter como princípio melhorar o tempo das mensagens, auxiliar na formulação gramatical e aumentar a comunicação (BEUKELMAN; MIRENDA, 2005; RODRIGUES, 2015; PELOSI, 2011). Presumindo que a fala é composta por aproximadamente 180 palavras por minuto, buscar melhorar a velocidade da CAA para produzir e enviar a mensagem ao seu parceiro de comunicação é imprescindível, além de ser um grande desafio para a área (BEUKELMAN; MIRENDA, 2005; PELOSI, 2011; ASHA, 2004).

Segundo Light e Mcnaughton (2015), atualmente há uma distância entre as pessoas que necessitam de CAA do que a ciência traz de avanços e intervenções que são eficientes na área da CAA, ou seja, necessita-se

reduzir ou eliminar essa distância entre a ciência e a prática cotidiana das pessoas com necessidades complexas de comunicação. Para tanto, a conscientização dos educadores, dos profissionais da área da saúde e a construção da colaboração com as famílias são aspectos centrais a serem alcançados nos próximos anos com o intuito de melhorar os resultados para todas as pessoas que necessitam de CAA.

Atualmente, as direções das pesquisas em CAA têm caminhado no sentido de propor intervenções que visem maior participação do usuário de CAA na sociedade, ou seja, a preocupação atual da área é buscar intervenções que promovam a inclusão social da pessoa com NCC que usa ou necessita de CAA, de forma que essa pessoa não somente utilize a CAA em casa ou na clínica, mas em todos os ambientes possíveis e com o maior número de pessoas, especialmente no ambiente escolar. A presença de alunos público-alvo da educação especial com NCC nas escolas tem suscitado práticas pedagógicas que promovam a comunicação, a fim de possibilitar a escolarização e inclusão destes alunos. Contudo, para que haja a inclusão dos alunos, torna-se primordial o envolvimento de todos os profissionais presentes na escola, priorizando o trabalho colaborativo. Assim, para que a CAA esteja presente no ambiente escolar, na rotina desses alunos, necessita-se que os professores tenham preparo para implementarem os recursos, bem como trabalhem colaborativamente com os outros profissionais (ROCHA, 2013; PELOSI; NUNES, 2009).

CONSIDERAÇÕES

A CAA é fundamental para a inclusão pessoas com necessidades complexas de comunicação, inclusão em todos os contextos da vida social. Para tanto, os profissionais, familiares e a própria pessoa com NCC precisam conhecer essa área de conhecimento que poderá proporcionar maior independência e qualidade de vida para muitas pessoas. O presente estudo tem a finalidade de disseminar o conhecimento introdutório acerca da CAA, apresentando a sua definição, organização e implementação em casa, nas escolas e outros ambientes de convivência.

Um aspecto importante é a realização de uma avaliação prévia para que haja assertividade na proposição da CAA. Sendo assim, algumas habilidades necessitam ser observadas e avaliadas, tais como: habilida-

des físicas: acuidade visual e auditiva, habilidades perceptivas, fatores de fadiga, mobilidade, coordenação motora etc.; habilidades cognitivas: atenção, compreensão, raciocínio, aquisição das habilidades de leitura e escrita etc. (DELIBERATO; MANZINI, 2015).

Quanto ao ambiente em que a CAA será implementada, na escola, em casa, nos atendimentos clínicos etc., o ideal é que a CAA seja implementada em todos os ambientes para que o usuário tenha a possibilidade de se comunicar em todos os lugares que frequenta.

Outro aspecto importante é levantar quem são os parceiros de comunicação do usuário de CAA, se são os pais, responsáveis, professores, profissionais da saúde, amigos etc. Todos precisarão aprender a se comunicar por meio da CAA.

E por fim, para definir a escolha da melhor intervenção é necessário considerar a avaliação do perfil do usuário descrita acima, a partir da avaliação e das necessidades, delinear-se-á a intervenção com os sistemas de CAA mais adequados. Após a avaliação e seleção do sistema, o futuro usuário de CAA, bem como sua família, pessoas mais próximas e professores serão orientados quanto ao uso da prancha de comunicação ou dispositivo eletrônico, para que todos consigam se comunicar com o usuário de CAA. É importante que as intervenções aconteçam em ambientes naturais como escola, casa, clínica, comunidade em geral, favorecendo a interação com diferentes pessoas, em diferentes ambientes.

REFERÊNCIAS

AMERICAN SPEECH-LANGUAGE-HEARING ASSOCIATION. *Preferred practice patterns for the profession of speech-language pathology* [Preferred Practice Patterns], 2004.

BALANDIN, S. Message from the President. *The ISAAC Bulletin*, 67, 2, 2002.

BEUKELMAN, D.R.; MIRENDA, P. *Augmentative and alternative communication: supporting children and adults with complex communication needs*. 3ª ed. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co., 2005.

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis n. 10.048, de 8 de novembro de 2000 e 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 dez. 2004.

- BRASIL. Lei nº 13.146, de 16 março de 2015. Código de Processo Civil. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, ano 152, n. 51, p. 2-11, 17 mar. 2015.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. Brasília, 1999.
- DELIBERATO, D.; FERREIRA-DONATI, G.C. Perguntas e Respostas Frequentes sobre Comunicação Suplementar e Alternativa para Professores. São Paulo: Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, 2020 (Cartilha de Perguntas e Respostas Frequentes).
- DELIBERATO, D.; MANZINI, E.J. (Orgs.). Instrumentos para avaliação de alunos com deficiência sem oralidade. 1. ed. São Carlos, SP: Marquezine & Manzini. 2015. 122 p.
- LIGHT, J.; McNAUGHTON, D. Designing AAC Research and Intervention to Improve Outcomes for Individuals with Complex Communication Needs. *Augmentative and Alternative Communication*, v. 31, n. 2, p. 85-96, 2015.
- LIGHT, J. Toward a definition of communicative competence for individuals using augmentative and alternative communication systems. *Augmentative and Alternative Communication*, v. 5, n. 2, p. 137-144, 2009.
- NUNES, L.R.O.P. Modelos teóricos na Comunicação Alternativa e Ampliada. In: NUNES, L.R.O.P (Org.), Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais. Rio de Janeiro: Dunya. 2003, p. 15-47.
- PELOSI, M.B.; NUNES, L.R.O. de P. Caracterização dos professores itinerantes, suas ações na área da tecnologia assistiva e seu papel como agente de inclusão escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.15, n. 1, p. 141-154, 2009.
- PELOSI, M.B.; NUNES, L.R.O. de P. Caracterização dos professores itinerantes, suas ações na área da tecnologia assistiva e seu papel como agente de inclusão escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.15, n. 1, p. 141-154, 2009.
- ROCHA, A.N.D.C. Recursos e estratégias da tecnologia assistiva a partir do ensino colaborativo entre os profissionais da saúde e educação. 2013. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.
- RODRIGUES, V. Efeitos do PECS associado ao Video Modeling em crianças com síndrome de Down. 2015. 191f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

RODRIGUES, V.; ALMEIDA, M.A. Modelagem em vídeo para o ensino de habilidades de comunicação a indivíduos com autismo: revisão de estudos. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 23, n. 4, p. 595-606, 2017. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382317000400009>.

EXPLORANDO HORIZONTES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE INTERCÂMBIO EM UM PAÍS DE LÍNGUA INGLESA

Waldiana da Guia Salazar Santos⁵⁷

INTRODUÇÃO

Este relato de experiência é o resultado de motivações pessoais derivadas de observações da minha experiência como professora de língua inglesa, as quais surgiram a partir das vivências e dificuldades experienciadas durante um intercâmbio para professores na Inglaterra, que envolve o trato linguístico, interpessoal e cultural.

Nesse contexto, Signorini (1998) discorre que se é verdade que aprender uma língua estrangeira é avançar, mesmo que modestamente, em relação aos discursos sociais e familiares que nos perseguem, nos constroem e nos coagem, e é afrontar um espaço silencioso no qual é preciso se inventar no seu eu. Desse modo, a aspiração de falar inglês é compartilhada por muitos, sendo para alguns um desejo, um sonho, ou uma vontade. No presente capítulo, compartilho um relato de experiência na minha jornada com a língua inglesa, na esperança de que as vivências narradas possam servir de inspiração e estímulo para outros.

Conforme destacado por Mussi, Flores e Almeida (2021), no Relato de Experiência (RE), a perspectiva sustentada é de que o conhecimento humano se entrelaça com o aprendizado escolar e as experiências socioculturais, assim o registro desse conhecimento por meio da escrita é importante para que a sociedade acesse e compreenda questões acerca de vários assuntos.

Nessa ótica, além de socializar conhecimento adquirido, o trabalho tem por objetivo relatar vivências nos meus mais de 20 anos como professora de inglês, bem como trazer a experiência durante uma mobilidade internacional, acadêmica e cultural em um programa de intercâmbio viabilizado pelo Governo de Mato Grosso em um país em que a língua

⁵⁷ Mestranda em Estudos de Linguagem (UFMT). CV: <http://lattes.cnpq.br/9850089231699436>

inglesa é oficial, a Inglaterra. Vivenciar um intercâmbio proporciona aos indivíduos a oportunidade de adquirir saberes em terras estrangeiras, mergulhando em diferentes nações e culturas. Conforme destacado por Tomazzoni e Oliveira (2013), esse intercâmbio não apenas viabiliza uma valiosa experiência para o estudante, mas também para aqueles que o acolhem. Adicionalmente, essa vivência transcultural ainda propicia o desenvolvimento pessoal em um contexto até então desconhecido.

Nesse sentido, Tamião (2010) destaca que, a partir do início do século XXI, o interesse pelo intercâmbio estudantil teve um aumento considerável mundialmente. Esse fato justifica-se pelo valor atribuído à troca de experiências e de princípios, os quais se revelam como diferenciais significativos tanto em viagens culturais quanto no contexto profissional. Além disso, o autor salienta que o propósito do intercâmbio vai além do desenvolvimento acadêmico, incluindo a promoção do conhecimento prático e a imersão na rotina de um país distinto, por meio do intercâmbio de vivências culturais.

Sendo assim, o objetivo desse capítulo é descrever as vivências e dificuldades pessoais quanto às intersecções entre língua e cultura nas atividades desenvolvidas no período de realização deste intercâmbio. Para Macedo (2016, p. 109), o relato é:

a descrição que um autor ou uma equipe fazem de uma vivência profissional tida como exitosa ou não, mas que contribua com a discussão, a troca e a proposição de ideias para a melhoria do assunto em questão. Ele traz as motivações ou metodologias para as ações tomadas na situação e as considerações/impressões que a vivência trouxe àquele(a) que a viveu.

A fim de contribuir com discussões e futuras melhorias quanto ao ensino/aprendizagem de inglês como língua estrangeira no sistema público de educação, este documento se estrutura a partir dessa “Introdução” que apresenta as aspirações e objetivos do relato, seguido do tópico um “Concepções de língua e cultura e suas intersecções” que apresenta o referencial teórico das reflexões propostas.

O tópico “Início da trajetória” traz o relato da trajetória acadêmica e profissional da autora até deparar-se com a oportunidade do intercâmbio. O tópico “Programa Intercâmbio Mato Grosso no Mundo”

descreve como surgiu a política pública que promoveu o intercâmbio, bem como as regras de classificação mencionadas no edital. Em seguida, o tópico “Preparativos para o intercâmbio” apresenta o contexto antes do embarque para a Inglaterra. Segue-se uma apresentação dos aspectos históricos, políticos e geográficos no tópico “Pequeno contexto histórico da Inglaterra”.

No tópico “Desafios enfrentados”, apresenta-se o relato das experiências vivenciadas durante o intercâmbio em Londres e, finalizando o documento, as conclusões após o relato e reflexões apresentadas.

CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E CULTURA E SUAS INTERSECÇÕES

Emprega-se o termo “língua” para designar um sistema linguístico ou uma língua específica, como o português ou inglês. Em outras palavras, refere-se ao sistema linguístico estruturado disponível para a comunicação diária dos falantes daquela língua.

Já o termo “linguagem” é utilizado para descrever a habilidade humana de empregar o sistema linguístico, intrinsecamente ligada ao pensamento. Essa distinção é evidente quando comparada aos animais irracionais, que possuem uma forma de linguagem, mas não uma linguagem verbal articulada, ou seja, uma língua, utilizada para expressar pensamentos.

Ferdinand de Saussure (1995) define a língua como uma parte social da linguagem, que é exterior ao indivíduo, que, por si só, não se pode nem criá-la nem modificá-la. Para o autor, a existência da língua dá-se em virtude de uma espécie de contrato estabelecido entre os membros de uma mesma comunidade.

Na ótica de Saussure, a linguagem engloba tanto os elementos sociais quanto individuais, integrando dimensões que abarcam o psíquico, o psicofisiológico e o físico. Ele sugere uma integração entre língua e fala. Para o autor, a língua é caracterizada como a faceta social da linguagem e está fora do alcance da modificação por parte de um único indivíduo.

Por outro lado, Bakhtin (1997, p. 124) afirma que a língua não se desenvolve de maneira estática no sistema linguístico abstrato ou na psique

individual dos falantes, mas sim de forma dinâmica e histórica na comunicação verbal concreta. O autor argumenta que a língua é um fenômeno intrinsecamente mutável e social, sendo um processo de interação verbal. Em outras palavras, a língua está constantemente em evolução e recriação por meio da interação entre os indivíduos, sempre suscetível a modificações.

Destarte, a linguagem, como um elemento intrinsecamente ligado à sociedade, é profundamente moldada por elementos culturais, mas também exerce influência sobre eles. Por ser uma manifestação social, ela se converte em um componente essencial de uma das formas de expressão cultural de uma nação. Portanto, a linguagem manifesta-se com uma complexidade intrínseca que decorre entre o componente individual, manifestado na fala, e a dimensão social, enraizada na língua. Essa dualidade é acentuada pelo fato de a linguagem se apresentar como um sistema estabelecido e outro em constante transformação. Nesse sentido, a aquisição da linguagem é um dos elementos culturais que ocorrem quando uma pessoa se torna parte de um grupo social específico ou comunidade linguística. Um aspecto crucial da linguagem é o contexto, o ambiente social no qual ela é empregada (TEIXEIRA; RIBEIRO, 2012).

Por conseguinte, o conceito de cultura abrange diversas interpretações, podendo ser compreendido em sua abrangência mais ampla. Quando se diz que alguém é culto, isso aponta para sua posse de conhecimento. Nessa proposição, cultura seria o sinônimo do acúmulo de entendimentos adquiridos ao longo do tempo. Contudo, cultura também pode ser percebida como os padrões e tradições característicos de um grupo específico, uma vez que diversos elementos exercem influência nesse contexto. Embora diversos, estes elementos podem ser agrupados em três grandes categorias, conforme destacado por Robinson (1985 *apud* VIAN JUNIOR, 2012): produções culturais (literatura, folclore, arte, música, artesanato etc.), ideias (crenças, valores, representações, instituições etc.) e comportamentos (costumes, hábitos, alimentação, vestuário, lazer etc.).

Bennett (1993) caracteriza dois tipos de cultura: a objetiva e a subjetiva. A cultura objetiva consiste em todas as manifestações que são produzidas pela sociedade: literatura, música, ciência, arte, língua etc., ou seja, é o produto concreto criado pela sociedade, enquanto a cultura

subjetiva está nas manifestações abstratas, tais como os valores, as crenças, as normas, o uso da língua, o que sugere, assim, uma competência intercultural que os indivíduos, imersos em cada cultura, possuem.

Por sua vez, Williams (1958 *apud* COBERTT, 2003, p. x) assevera que cultura é “toda a forma de vida de um povo”. Dessa maneira, a cultura nos atravessa e molda nossa identidade individual, influenciando diretamente na formação da nossa perspectiva de mundo.

Assim, se considerarmos que a cultura e a nação são essenciais para a língua, e vice-versa, o que podemos inferir a respeito de uma língua, que se estende por diversos continentes, exercendo influência significativa e sendo influenciada por culturas, é que ela deixa sua marca, imprimindo traços de identidade e comprova à medida que se mistura com diferentes culturas (WILLIAMS, 1958 *apud* COBERTT, 2003).

Em contrapartida, os autores Corbett (2003), Risager (2005; 2006; 2010; 2015 *apud* SOUSA, 2018), Spencer-Oatey e Franklin (2009) e Kramsch (2013) questionam a ideia de concepção de um grupo cultural vinculado genericamente a uma nação, como sendo uma visão demasiadamente limitada de cultura. Conforme apontado pelos autores, cada indivíduo convive como membro simultâneo de diversos conjuntos socioculturais, os quais podem variar consideravelmente em sua extensão e complexidade.

Além disso, a linguagem é um componente intrínseco à cultura, destacando-se por sua autonomia em relação aos demais elementos culturais. Sua existência e características podem ser parcialmente compreendidas por meio da cultura, ao mesmo tempo em que ela contribui para a explicação e configuração da própria cultura. No entanto, a linguagem possui uma individualidade distinta, demandando uma análise específica, pois ela exhibe um contínuo progresso caracterizado pelo constante realinhamento com a cultura, funcionando como um modelo estrutural cultural, e proporcionando uma visão clara da estrutura menos evidente e intrínseca em outros aspectos culturais.

De acordo com Risager (2006), as línguas se espalham pelas culturas e as culturas se espalham pelas línguas. Logo, os elementos linguísticos e culturais entrelaçam-se, contribuindo para a edificação e reedição de

significados (cultura) por meio das línguas. Dessa forma, línguas e culturas não se apresentam como entidades isoladas, podendo ser desvinculadas e rearranjadas em novas configurações.

Diante do atual fenômeno da globalização, que impulsiona transformações rápidas, as sociedades enfrentam uma crescente fragmentação, e as culturas, mais do que nunca, estão em constante movimento e evolução (CORBETT, 2003; RISAGER, 2006; 2015). Assim, Kramersch (1998) destaca que um indivíduo não está relacionado exclusivamente a uma única cultura, mas sim a diversas culturas distintas.

Observa-se, portanto, que a reflexão sobre língua transcende a simples expressão verbal de um grupo, abrangendo aspectos culturais. Dentro desse contexto, a identidade, raça, etnia, e outros elementos pessoais estão intrinsecamente interligados. Na visão de Rajagopalan (1998, p. 41):

A construção da identidade de um indivíduo ocorre por meio da língua e é moldada por ela. Isso significa que a identidade de um indivíduo não existe previamente de forma independente da linguagem. Além disso, o processo de formação da identidade na linguagem e por meio dela está intrinsecamente ligado à natureza dinâmica da própria língua, e vice-versa. Em outras palavras, as identidades linguísticas e individuais estão interligadas de maneira recíproca, indicando que essas identidades estão constantemente passando por um estado de transformação.

Nesta ótica, através do emprego da linguagem, a pessoa não apenas se expressa, mas também revela sua identidade, assim como a da sua cultura. Diante desse cenário, o ensino de línguas, seja a materna ou estrangeira, não deve se restringir à memorização de termos, mas, ao contrário, deve proporcionar uma aprendizagem que considere o desenvolvimento tanto individual quanto social, abrangendo aspectos profissionais e culturais. Posto isto, dentro da perspectiva antropológica, a cultura desempenha um papel fundamental no processo de ensino de línguas; assim, ensinar uma língua estrangeira, sem considerar a cultura, é algo inconcebível.

PEQUENO CONTEXTO HISTÓRICO DA INGLATERRA

Os primeiros habitantes da ilha da Grã-Bretanha, onde a Inglaterra está situada, foram os celtas. A história da região foi marcada por

diferentes domínios estrangeiros, começando com a ocupação romana por volta do século I a.C. e perdurando até o início do século V d.C.

Os anglo-saxões desempenharam um papel crucial na formação sociocultural e política do território inglês, mesmo diante das invasões vikings no século VIII. A história inglesa foi pontuada por disputas políticas e territoriais, destacando-se eventos como a Guerra dos Cem Anos (1337-1453) e a Guerra das Rosas (1455-1487). No século XVI, a Inglaterra expandiu seu território e unificou Inglaterra, País de Gales e Escócia formando o Reino Unido. A Irlanda do Norte se juntaria ao Reino Unido no início do século XIX, formando o que hoje conhecemos como Reino Unido da Grã Bretanha e Irlanda do Norte.

No mesmo período, a Revolução Industrial teve início na Inglaterra, trazendo mudanças profundas na produção e no trabalho em escala global, consolidando o país como um centro econômico internacional. Ao lado do Reino Unido, a Inglaterra estabeleceu colônias na África e Ásia ao longo dos séculos XIX e XX, período conhecido como neocolonialismo. Além disso, o Reino Unido fez-se presente nas grandes guerras mundiais.

Atualmente, a Inglaterra é considerada um dos países mais desenvolvidos mundo, e é um importante centro financeiro internacional, desempenhando papel central na política e economia do Reino Unido. Diferenciar os termos Inglaterra e Reino Unido é crucial. Inglaterra refere-se ao país situado na ilha da Grã-Bretanha, enquanto o Reino Unido engloba Inglaterra, Escócia, País de Gales e Irlanda do Norte.

A geografia da Inglaterra destaca-se pela localização na ilha da Grã-Bretanha, com fronteiras ao norte com a Escócia, ao oeste com o País de Gales, e separação da Europa continental pelo Canal da Mancha. O clima é tipicamente temperado oceânico, influenciado pela topografia, com verões amenos e invernos mais úmidos. O relevo, em grande parte suavemente ondulado, destaca-se pelos montes Peninos e Cumbrian. A vegetação inclui florestas temperadas, embora a urbanização e exploração econômica tenham reduzido sua extensão. Hidrograficamente, rios como o Tâmesa e extensos lagos compõem o sistema de drenagem.

O sistema de governo segue o modelo monárquico parlamentarista, onde o monarca é chefe de Estado e o primeiro-ministro lidera o governo, atualmente, o Rei Charles III e Rishi Sunak, respectivamente, exercem tais funções.

Com mais de 56 milhões de habitantes, a Inglaterra enfrenta um processo de envelhecimento populacional. Londres é a capital da Inglaterra e do Reino Unido. A economia é dominada por setores financeiros e industriais, sendo Londres um importante centro econômico. Com uma economia industrializada e altamente desenvolvida, a Inglaterra destaca-se pela modernidade de sua infraestrutura de transportes, telecomunicações e serviços diversos. A libra esterlina, moeda oficial inglesa, é considerada a moeda mais antiga ainda em uso.

A rica tradição cultural inclui artistas renomados, como Shakespeare e os Beatles. A infraestrutura é avançada, com destaque para as rodovias, ferrovias e o sistema educacional. Como o berço da língua inglesa, a Inglaterra desempenhou um papel fundamental em sua evolução. O inglês moderno tem suas raízes no inglês médio, com influências de diferentes períodos históricos e empréstimos de outras línguas. A riqueza cultural da Inglaterra é mundialmente reconhecida, sendo a língua inglesa um símbolo da sua importância tanto cultural quanto econômica no cenário global.

O panorama histórico, cultural, social e linguístico da Inglaterra é vasto e complexo, abrangendo séculos de desenvolvimento e mudanças, refletindo a diversidade e a evolução ao longo dos séculos. Esses elementos contribuíram para a formação da identidade única da Inglaterra no contexto global.

INÍCIO DA TRAJETÓRIA

A minha ligação com a língua inglesa deu-se ainda no Ensino Fundamental. Eu morava em uma pequena cidade do interior de Mato Grosso, estudava na única escola estadual que lá existia. O professor da disciplina de inglês era músico e sendo assim, as aulas, normalmente, eram por meio de alguma música e isso me encantava. Após o término do Ensino Médio, mudei para a capital, Cuiabá, com o intuito de continuar os estu-

dos. Antes de iniciar a graduação, optei por fazer um cursinho de inglês porque eu acreditava que seria a maneira de eu galgar novos horizontes.

Nesse sentido, considerada como um símbolo de status e reservada a uma elite privilegiada, a língua estrangeira passou a ser encarada como uma ferramenta estratégica para alcançar reconhecimento e ascensão, tanto no âmbito intelectual quanto no socioeconômico. Para Rajagopalan (2003), há um consenso no sentido de que todo indivíduo que deseja aprender uma língua estrangeira está à procura de oportunidades para melhorar de vida. O autor menciona que ao explorarmos o estudo de uma língua estrangeira, almejamos expandir nossos horizontes culturais e aspirar a uma qualidade de vida aprimorada.

A minha trajetória como professora de língua inglesa iniciou-se no ano de 1999, ainda nos primeiros semestres do cursinho de inglês. Eu já tinha experiência de sala de aula, porém como professora de Ensino Fundamental, ou seja, nas séries iniciais. Senti uma insegurança muito grande quando recebi o convite para ministrar aulas com alunos adolescentes do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) em uma instituição privada de ensino. Enfrentei o desafio. Foram mais de 15 anos nessa escola. A minha primeira formação é magistério. Fiz a primeira graduação em Comunicação Social, mas não atuei. Fiquei apaixonada pela docência e resolvi fazer uma segunda graduação em Letras Português/Inglês.

Em 2017, resolvi tomar novos rumos. Fiz o concurso para professora de inglês da Seduc-MT. No ano seguinte, iniciei o trabalho numa escola estadual de periferia no município de Várzea Grande-MT. No ano de 2022, o Governo do Estado implementou uma política nomeada de Programa Mais Inglês MT. Esse programa executado pela Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso (Seduc-MT), em parceria com a Embaixada do Reino Unido no Brasil, utiliza os serviços da Pearson Education no Brasil, que são financiados pelo British Prosperity. Essa plataforma consiste em um curso de inglês que possibilita ao estudante desenvolver as quatro habilidades (ler, escrever, ouvir, falar). Para tanto, apresenta diferentes abordagens para ensinar os quatro sistemas (gramática, vocabulário, pronúncia e fala), além de se constituir como ferramenta para aperfeiçoar as competências e habilidades do professor. As atividades podem ser feitas on-line pelo site da EF (learn.corporate.ef.com) e pelo aplicativo *EF English Live Business*. Esse programa tem

o objetivo de aperfeiçoar e potencializar o ensino da língua inglesa na rede pública estadual (MATO GROSSO, 2022).

Conforme destacado por Roberts *et al.* (2001), a utilização de uma língua estrangeira não se configura como uma prática social genuína até que os aprendizes estejam imersos em um ambiente permeado por insumos na nova língua, condição facilitada pela estadia em um país estrangeiro. Outros pesquisadores argumentam que existe uma significativa lacuna entre adquirir conhecimento sobre outras práticas culturais e aprender efetivamente por meio e dentro dessas práticas (BARRO; JORDAN; ROBERTS, 1998). Nesse contexto, as práticas culturais são delineadas como “as vivências de grupos ou indivíduos ao desempenharem papéis sociais e atribuírem significado aos eventos cotidianos” (ROBERTS *et al.*, 2001, p. 81).

Neste programa, os professores atribuídos em língua inglesa recebem formação continuada por professores nativos e participam de um intercâmbio cultural por meio de salas de aula virtual com estudantes de todo o mundo. Os professores mais engajados no programa, quanto ao acesso do professor e dos alunos na plataforma, concorreriam a um intercâmbio na Inglaterra com todas as despesas pagas pelo Governo do Estado. Eu não tinha nenhuma expectativa, no entanto, fui a professora selecionada pela Diretoria Regional de Educação de Várzea Grande (DRE-VG) para fazer o intercâmbio na Inglaterra. Assim, iniciou-se um novo marco na minha relação com a língua inglesa.

PROGRAMA “INTERCÂMBIO MATO GROSSO NO MUNDO”

Com o avanço da globalização e suas implicações, a distância entre as nações e suas culturas associadas reduziu-se significativamente. Nesse contexto, uma maneira de entrar nesse cenário é por meio do intercâmbio. Compreende-se por intercâmbio, de forma mais ampla, uma permuta de informações, crenças, tradições, culturas e saberes. O intercâmbio vai além de sua finalidade acadêmica; ele procura também vivenciar e explorar o dia a dia de uma cultura diferente. De acordo com Sebben (2001), a ideia central do intercâmbio não é puramente para fins de estudo, vai além disso, implica numa transformação pessoal, contribuindo para formação de um indivíduo com uma visão global.

Segundo o autor, o intercambista passa não apenas a ter contato com outro idioma, mas sim, e, principalmente, com outra cultura.

Conforme apontado por Teles (2004), para além da capacidade de aprimorar a proficiência em uma língua estrangeira, o intercâmbio pode ser interpretado como um espaço de experimentação e aprimoramento da habilidade de lidar com desafios em ambientes desconhecidos. Assim, o intercâmbio é predominantemente impulsionado pelo desejo das pessoas de aprimorar seus conhecimentos e habilidades profissionais, bem como de explorar novas culturas e estabelecer conexões com pessoas diversas.

Portanto, o intercâmbio pode se constituir numa ferramenta de formação contínua do docente de língua estrangeira (LE). No processo de formação, é pertinente promover iniciativas abrangentes que estabeleçam ambientes concretos de iniciativas que criem contextos tangíveis favoráveis à análise dos métodos de ensino e aprendizagem de idiomas. Desse modo, contemplar a educação continuada envolve focalizar as reflexões no profissional da educação.

Diante do exposto, o Governo do Estado de Mato Grosso instituiu, a partir do Decreto Estadual nº 1.497, de 10 de outubro de 2022, que dispõe sobre a Programa Educação – 10 Anos, a Política Pública de Línguas Estrangeiras que tem por objetivo alinhar questões estratégicas com projetos e ações desenvolvidas para melhoria da qualidade, equidade e índices educacionais de Mato Grosso até 2032. Dentro dessa política pública está o “Programa Intercâmbio Mato Grosso no Mundo” que é realizado anualmente por meio de imersão cultural e linguística na Inglaterra. O programa tem o intuito de valorizar os profissionais da área educacional, reconhecendo a riqueza do patrimônio sociocultural mato-grossense, brasileiro e de outras nações (MATO GROSSO, 2022).

De acordo com o coordenador dessa política pública de línguas estrangeiras, Bruno Rafael Seolin da Silva, o programa tem como objetivo proporcionar aos discentes e docentes de língua inglesa, bem como gestores da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, a oportunidade de expandir seus conhecimentos, desenvolver uma perspectiva global e crítica, e consolidar seu projeto de vida, além de promover seu amadurecimento e formação pessoal e profissional.

Além disso, a valorização da experiência de intercâmbio no cenário profissional é notável, sendo amplamente buscada como um meio de

enriquecer o currículo, desenvolver habilidades em línguas estrangeiras e expandir a perspectiva global (BRAGA, 2015).

Neste aspecto, o intercâmbio fomenta o aprendizado social, cultural e linguístico, insere os participantes a sistemas políticos inexplorados, estruturas sociais distintas e culturas totalmente novas. Ademais, oferece uma oportunidade única para o aprimoramento e o desenvolvimento de habilidades linguísticas em países onde se fala uma língua diferente.

Em suma, o intercâmbio não apenas cria diversas perspectivas e expectativas, mas também apresenta desafios e barreiras que devem ser superados durante essa experiência. Para além de facilitar a aprendizagem de novos idiomas, culturas e tradições, o intercâmbio propicia a expansão das redes de contatos profissionais, algo de extrema relevância como meio de se destacar em um mercado de trabalho cada vez mais globalizado.

PREPARATIVOS PARA O INTERCÂMBIO

O Governo do Estado de Mato Grosso lançou o edital para intercâmbio com destino à Inglaterra. As vagas destinadas tiveram como critérios de seleção àqueles professores que tivessem melhor desempenho nas atividades e aulas on-line como também o engajamento e o índice de lições realizadas pelos alunos na Plataforma Mais Inglês MT.

Foram selecionados um professor de cada DRE totalizando 15 professores do estado. Após a divulgação do resultado, começou-se os preparativos para a viagem: passaporte, reuniões quinzenais e depois semanais para orientações sobre chegada; como se portar na imigração; na casa da família hospedeira – *host family*; uso do cartão transporte e cartão de débito, entre outras. Além disso, quais seriam as atividades obrigatórias durante os vinte e um dias de intercâmbio, como também algumas curiosidades a respeito do país anfitrião.

A partida aconteceu no dia 02 de junho de 2023, a partir do aeroporto Marechal Rondon, em Várzea Grande-MT. Fizemos uma conexão em Guarulhos-SP. A chegada em Londres aconteceu no dia 03 às 15h30 min – horário de Brasília. Passamos pela imigração em grupos, foi tranquilo. Havia uma pessoa de relações internacionais nos aguardando para direcionar aos táxis e o traslado para a casa hospedeira.

DESAFIOS ENFRENTADOS

O intercâmbio gera diversas perspectivas e expectativas, acompanhadas, inevitavelmente, por desafios e obstáculos a serem superados ao longo dessa jornada. Dificuldades quanto ao fuso horário, cultura e valores diferentes, adaptação a regras da casa hospedeira, distância, o tamanho e quantidade de pessoas na cidade, a saudade dos familiares foram desafios superados.

O fuso horário entre Brasil e a Inglaterra é de quatro horas e essa diferença produziu certa ansiedade e insônia. Com relação aos hábitos alimentares, percebi que os ingleses têm uma maior preocupação com a saúde em relação aos brasileiros porque havia uma variedade de frutas e saladas à venda em pequenas porções em todos os supermercados, como também muitas pessoas comendo alimentos saudáveis. Outrossim, as gôndolas dos supermercados eram extremamente organizadas, limpas e com os mantimentos separados para pessoas “single” (solteiras) e para família, além do autoatendimento, o que facilitava as compras e dinamizava o tempo.

Aliás, como Londres é uma megalópole, o tempo de locomoção é essencial para o desenrolar das atividades diárias na cidade e, os meios de transportes públicos são eficazes. Apesar dos transportes serem rápidos, limpos e seguros, eu demorava cerca de uma hora e meia para chegar da casa de família que eu estava hospedada para até a Escola Bayswater. No tocante ao trânsito, ele é bem tranquilo em relação às grandes metrópoles do Brasil, os carros particulares são mais evidentes nos bairros. Nos bairros da zona central, há mais táxis tradicionais, ônibus, metrô e trens, porém, muitas pessoas de diferentes nacionalidades, culturas e regiões conviviam em harmonia na cidade. Não posso deixar de imprimir o meu olhar a respeito do distanciamento socioafetivo dos ingleses nativos. Lembrando que respeito à diversidade é diferente de afetividade.

Além de todas essas diferenças culturais, um outro obstáculo a ser enfrentado era o medo de falar inglês com um nativo e não ser compreendida por ele. Entretanto, as aulas de metodologia e didática da língua inglesa foram os maiores desafios enfrentados diante da expe-

riência vivenciada em Londres pois tivemos que planejar uma aula de acordo com os estágios explicados pelo professor nativo. Além de planejar, ministramos aula para os demais colegas e fomos avaliados pelos professores. Superar as dificuldades com a língua e o receio de errar e passar vergonha eram entraves para o processo de aprendizagem. Diante de todos esses embates pessoais e profissionais surge uma nova pessoa e uma profissional com um olhar sociocultural.

Para além da oportunidade de adquirir proficiência em novos idiomas e explorar culturas e tradições inéditas, o intercâmbio também oferece a chance de expandir redes de contatos profissionais, o que se revela crucial como um diferencial em um mercado de trabalho cada vez mais globalizado.

Conforme destacado por Moraes (2009), o intercambista, ao se adaptar a um novo ambiente, acaba por explorar o contexto cultural de outros grupos, inserindo-se em um convívio social distinto de sua terra natal. No que diz respeito aos benefícios proporcionados pelo intercâmbio, Moraes (2009, p. 14 *apud* SILVA, 2019) afirma que:

residir no exterior, seja para realizar um curso, estágio ou mesmo uma viagem, possibilita ao indivíduo uma convivência próxima com os hábitos culturais do país visitado. Isso resulta na experiência da alteridade, oferecendo uma oportunidade única para compreender um modo de vida distinto daquele ao qual está habituado em seu local de origem. Consequentemente, o intercambista se torna mais completo como sujeito inserido na sociedade globalizada. Esse processo abre portas para uma nova perspectiva de conhecimento e uma visão cultural ampliada, contemplando aspectos tanto de seu próprio país quanto do destino visitado.

As vantagens para aqueles que participam de um intercâmbio ultrapassam os limites do conhecimento teórico. Elas se estendem para o desenvolvimento psicológico, o fortalecimento da autoconfiança, o amadurecimento e a melhoria nas habilidades de relacionamento interpessoal. Além disso, conforme destacado por Oliveira e Pagliuca (2012),

o intercâmbio permite que o indivíduo se sinta um cidadão global, proporcionando o entendimento de hábitos distintos e específicos, o que gera novas perspectivas enriquecedoras para o estudante.

O intercâmbio se revelou como uma experiência verdadeiramente única, destacando-se pelo caloroso acolhimento da agência de intercâmbio e dos profissionais da Seduc-MT, a admiração e o respeito mútuo pelos colegas professores intercambistas, a qualidade do ensino da escola de idiomas, a riqueza de culturas, as narrativas inspiradoras e os locais magníficos que enriqueceram meu entendimento e promoveram interações transculturais.

As experiências vivenciadas durante o intercâmbio, em situações reais, desempenham um papel significativo no fortalecimento da conexão com o mundo ao nosso redor.

CONCLUSÃO

A participação num programa de intercâmbio internacional promovido pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, por meio da Política Pública “MT no Mundo”, foi uma experiência enriquecedora e transformadora, incluindo aspectos pessoais, sociais e culturais durante minha estadia em Londres, na Inglaterra.

O intercâmbio não apenas proporcionou um aprimoramento profissional no contexto do ensino da língua inglesa, mas também contribuiu significativamente para o desenvolvimento pessoal e profissional. A imersão em uma nova cultura e a interação com diferentes realidades sociais foram elementos fundamentais para essa evolução. Assim, pode-se afirmar que o Programa “MT no Mundo” desempenhou um papel crucial como facilitador do crescimento acadêmico, profissional e pessoal. Ao proporcionar essa oportunidade de intercâmbio, a política pública estadual demonstra seu comprometimento com a valorização e enriquecimento do corpo docente, promovendo a internacionalização da educação e a integração de diferentes perspectivas.

O programa de intercâmbio, como descrito, não apenas contribui para a excelência no ensino, mas também enriquece a vida dos educadores, promovendo uma educação mais ampla e globalizada.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Os gêneros do discurso. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARRO, A., JORDAN, S.; ROBERTS, C. Cultural practice in everyday life: The language learner as ethnographer. *In*: BYRAM, M.; FLEMING, M. (Ed.). **Language learning in intercultural perspective: Approaches through drama and ethnography** Cambridge: Cambridge University Press, 1998. Accessed from: https://www.researchgate.net/publication/30050904_Language_Learners_as_Ethnographers.

BENNETT, M. J. Intercultural communication: a current perspective. In: _____ (ed.). **Basic Concepts of Intercultural Communication**. Yarmouth: Intercultural Press, 1993.

BRAGA, M. B. M. **Turismo e intercâmbio**: Disney International Programs. 2015. Monografia (Graduação em Turismo) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015. Disponível em: Acesso em: 25 nov. 2019.

COELHO, L. P.; MESQUITA, D. P. C. de. Língua, cultura e identidade: conceitos intrínsecos e interdependentes. **EntreLetras**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 24-34, jan./jul. 2013.

Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/975>. Acesso em: 29 nov. 2023.

CORBETT, J. **An Intercultural Approach to English Language Teaching**. Clevedon: Multilingual Matters Ltd, 2003.

DE MELO, A. B. R.; CRISTOVÃO, V. L. L. Relato de experiência de intercâmbio e seu uso para a consciência crítica da linguagem. **Experiência. Revista Científica de Extensão**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 103-12, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/experiencia/article/view/73656>. Acesso em: 22 nov. 2023.

INGLATERRA. *In*: Mundo Educação. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/inglaterra.htm>. Acesso em: 21 nov. 2023.

INGLATERRA. *In*: Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilescuela.uol.com.br/geografia/inglaterra.htm>. Acesso em: 22 nov. 2023.

KRAMSCH, C. **Language and Culture**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

MACEDO, R. S. **A Pesquisa e o Acontecimento**: Compreender Situações, Experiências e Saberes. Salvador: Ed. UFBA, 2016.

MARQUES, W. Concepções de língua e linguagem em Chomsky, Benveniste e Labov. **InterteXto**, Uberaba, v. 4, n. 01, p. 34-51, 2012. Disponível em: <https://seer.ufm.edu.br/revistaeletronica/index.php/intertexto/article/view/194>. Acesso em: 29 nov. 2023.

MARZARI, G. Q. Formação e identidade de professores de línguas (estrangeiras). **Linguagens & Cidadania**, [S. L.], v. 5, n. 2, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/30363>. Acesso em: 27 nov. 2023.

MATO GROSSO. DECRETO Nº 1.497, DE 10 DE OUTUBRO DE 2022. **Dispõe sobre a Programa Educação - 10 Anos**, no âmbito do Estado de Mato Grosso. Cuiabá, 2022.

MENEZES, S. F.; SILVA, M. A. Língua e linguagem para Saussure: um percurso de elaboração dos conceitos no 1º, 2º e 3º curso. **Percursos Linguísticos**, [S. L.], v. 8, n. 20, p. 64-74, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/21530>. Acesso em: 29 nov. 2023.

MUSSI, R. F. de F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010>. Acesso em: 14 nov. 2023.

OLIVEIRA, Mariana Gonçalves de; PAGLIUCA, Lorita Marlena Freitag. Programa de mobilidade acadêmica internacional em enfermagem: relato de experiência. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v.33, n.1, p.195-8, 2012.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 1998.

RISAGER, K. Language teaching and the process of European integration. *In*: BYRAM, M.; FLEMING, M. (Ed.). **Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches Through Drama and Ethnography**. Cambridge: Cambridge University Press. p. 242-54, 1998.

ROBERTS, C. BYRAM, M.; BARRO, A.; JORDAN, S.; STREET, B. **Language learners as ethnographers**. Clevedon: Multilingual Matters, 2001.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. Trad. de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1995.

SEBEN, A. **Intercâmbio Cultural – para entender e se apaixonar**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2007.

SILVA, B. R. da. **Desenvolvimento de Competências Interculturais: Experiência de Intercambistas Estrangeiros na Universidade Federal do Ceará**. 2019. 60 f. Monografia (Graduação em Administração) – Departamento de Administração, da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

SOUSA, L. P. de Q. Cultura, língua e interculturalidade. **Revista A Palavrada**, v. 1, n. 14, p. 37, ago./dez. 2018.

SPENCER-OATEY, H.; FRANKLIN, P. **Intercultural interaction: A Multidisciplinary Approach to Intercultural Communication**. New York: Palgrave MacMillan, 2009.

TAMIÃO, T. S.; CAVENAGHI, A. J. O Intercâmbio cultural estudantil na cidade de São Paulo. **Revista do Instituto de Ciências Humanas**, Belo Horizonte, v. 8, n. 9, p. 40-49, 2013.

TEIXEIRA, C. S; RIBEIRO, M. A. A. Ensino de língua estrangeira: concepções de língua, cultura e identidade no contexto ensino/aprendizagem. **Linha d'Água**, n. 25, 1, p. 183-201,

2012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37372>. Acesso em: 23 nov. 2023.

TELES, J. M. **Coisas que todo jovem precisa saber**. São Paulo: Melhoramentos, 2004.

TOMAZZONI, E. L.; DE OLIVEIRA, C. C. Turismo de intercâmbio: perfis dos intercambistas, motivações e contribuições da experiência internacional. **Turismo: Visão e Ação**, [S. l.], v. 15, n. 3, p. 388-408, 2013. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rtva/article/view/5116>. Acesso em: 23 nov. 2023.

VIAN JUNIOR, O. **Língua e cultura inglesa**. Curitiba: IESDE Brasil, 2012.

TRANSFORMANDO O ENSINO COM A HORTA PEDAGÓGICA: UMA PESQUISA-AÇÃO DE ABORDAGEM “MÃO NA MASSA”

Yayenca Yllas⁵⁸
Heloisa Tozato⁵⁹

INTRODUÇÃO

A horta escolar, considerada como um espaço ecopedagógico, assume um papel fundamental no ambiente escolar, proporcionando um solo fértil para a implementação de atividades que transcendem os limites da sala de aula (Lemos e Maranhão, 2008). Este laboratório vivo a céu aberto possibilita que os estudantes explorem, descubram e aprendam em um ambiente que integra diversos aspectos do currículo. Além disso, a horta envolve a participação de toda a comunidade escolar, incluindo estudantes, suas famílias, merendeiras, docentes, equipe técnico-pedagógica e colaboradores, conforme apontado por Najla Barbosa (2008). Ainda de acordo com ela, o desafio é promover a participação ativa de todos, destacando a importância da colaboração e do envolvimento de diversos agentes no processo educativo. Segundo Maria Dos Santos *et al.* (2014), as práticas desempenhadas na horta pedagógica proporcionam uma melhora significativa no processo de ensino e aprendizagem devido à maior integração entre diferentes disciplinas, ao fortalecimento do senso de coletividade entre os estudantes e ao desenvolvimento de valores como, por exemplo, a solidariedade. Conforme Guimarães (2004), a horta possibilita a desconstrução do individualismo arraigado na sociedade contemporânea. Nesse contexto, a horta pedagógica estimula “a construção do sentimento de pertencimento ao coletivo, ao conjunto,

⁵⁸ Mestre em Tecnologia para o Desenvolvimento Social (UFRJ). CV: <http://lattes.cnpq.br/8223796229349444>

⁵⁹ Doutora em Geografia (Université de Rennes 2). Doutora em Ciências Ambientais (USP).
CV: <http://lattes.cnpq.br/3982022878784154>

ao todo, representado pela comunidade e pela natureza. Incentiva a coragem da renúncia ao que está estabelecido, ao que nos dá segurança, e a ousadia para inovar” (Guimarães, 2004, p. 32).

Como observado por Lemos e Maranhão (2008), a horta escolar pode proporcionar um ambiente favorável para a abordagem de aspectos ambientais, sociais, culturais e políticos. Essa abordagem transcende o ensino tradicional, permitindo que os estudantes desenvolvam uma compreensão mais ampla das questões que afetam a sociedade, o Meio Ambiente e a cultura. A horta pedagógica, assim, torna-se um espaço onde a educação pode ocorrer de forma interdisciplinar, transversal e contextualizada (Lemos e Maranhão, 2008). Não se destina apenas a produzir alimentos, mas a promover a abordagem das questões alimentares, ambientais e nutricionais, gerando uma prática pedagógica ativa e promotora de aprendizagem significativa, estimulando assim um “trabalho pedagógico dinâmico, participativo, prazeroso, inter e transdisciplinar” (Barbosa, 2008, p. 9-10). Portanto, a horta escolar se torna um local onde os educandos podem aprender de forma mais abrangente, abordando temáticas de forma interdisciplinar e transversal.

A horta pedagógica também desafia a visão convencional de currículo escolar. Conforme destacado por Lemos e Maranhão (2008, 26-27),

podemos utilizar como espaço educacional não somente a sala de aula, mas também outras estruturas como um viveiro, uma horta, um jardim de ervas medicinais, um bosque de espécies nativas ou uma biblioteca, onde os alunos possam refletir sobre novas possibilidades de atuação coletiva, bem como, em formas positivas de expressar suas potencialidades individuais.

A incorporação da horta escolar como uma tecnologia social, como proposta por Thaynara dos Santos e Sanádia dos Santos (2021), representa uma abordagem inovadora no ensino formal. Ela proporciona um aprendizado significativo e ativo ao permitir que os estudantes se

envolvam em práticas agroecológicas. Isso contribui para a formação de uma consciência ambiental, enquanto as crianças e docentes aprendem a respeitar a Natureza e a compreender os princípios da agroecologia (Dos Santos e Dos Santos, 2021).

De acordo com Altieri (2009, p. 21), “a agroecologia fornece os princípios ecológicos básicos para o estudo e tratamento de ecossistemas tanto produtivos quanto preservadores dos recursos naturais, e que sejam culturalmente sensíveis, socialmente justos e economicamente viáveis”. Sendo assim, as atividades desenvolvidas na horta escolar de abordagem agroecológica auxiliam os estudantes na compreensão dos riscos associados ao uso de agrotóxicos, tanto para a saúde humana quanto para a Natureza (Dos Santos *et al.*, 2014), e quais suas possíveis alternativas para o cuidado dos cultivos.

A horta pedagógica se torna, assim, um local onde o conhecimento se constrói de maneira prática e contextual, promovendo uma educação mais completa e significativa. De acordo com Thaynara Dos Santos e Sanádia Dos Santos (2021, p. 198),

[...] tecnologias sociais são estratégias alternativas a um modelo capitalista, pois traz em sua execução a importância do uso de recursos naturais e sustentáveis como uma concepção baseada em um modelo autoprodutivo e estratégia educativa que ressignifica os modos de produção do viver e potencializa os saberes locais, valorizando a afirmação de identidades e promovendo uma ação coletiva, ambiental contextualizada nos processos educativos.

Portanto, a horta escolar promove a autonomia dos estudantes, estimulando a construção do conhecimento contextualizado e a relação entre os indivíduos, a comunidade e a Natureza, conforme apontado por Guimarães (2004). De acordo com o autor, a horta escolar “promove a percepção de que o processo educativo não se restringe ao aprendizado individualizado dos conteúdos escolares, mas sim na relação entre um com o outro e do indivíduo com o mundo, reafirmando que a educação se dá na relação” (Guimarães, 2004, p. 32).

Deste modo, a horta escolar proporciona uma compreensão mais profunda dos ciclos da vida, bem como da Natureza em constante transformação. Ela nos ensina que não existe uma fórmula fixa, mas sim a necessidade de adaptação ao contexto em constante evolução. Refletindo sobre isso, Maria Luiza Sussekind e Graça Franco da Silva Reis (2015, p. 623) afirmam perceber “um cotidiano repleto de criatividade e inventividade, o que nos ensina que na vida de todo dia não há como se fazer tudo sempre igual, porque o cotidiano é algo para além das ações rotineiras”. Nesse sentido, a horta pedagógica se torna um microcosmo de aprendizado que se conecta ao dinamismo do cotidiano do *chão* escolar.

Nesta perspectiva, o presente trabalho busca identificar os ganhos pedagógicos a partir da implementação da horta escolar, contribuindo, dentro de seu escopo, com a construção de um ambiente educacional mais inspirador, onde os estudantes sejam protagonistas da ação.

DESENVOLVIMENTO

Este texto apresenta uma síntese dos resultados de 31 meses (maio 2021 - dezembro 2023) de pesquisa-ação realizada no Ginásio Educacional Tecnológico Escola Municipal Pedro Ernesto (GET-EMPE), no Rio de Janeiro. A unidade escolar recebe estudantes do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, em nove turmas de turno único. O estudo se concentrou no planejamento, implementação e manutenção coletiva da horta pedagógica como ambiente educacional, com ênfase na abordagem “mão na massa”.

A abordagem *maker*, mão na massa, no setor educacional, caracterizada pela “ação direta do aluno na construção de soluções criativas para problemas multidisciplinares, por meio da manipulação de objetos reais” (Sales *et al.*, 2023, p. 445), tem se destacado como um exemplo para o desenvolvimento de metodologias de ensino ativas. Da mesma forma, o acrônimo *STEAM*, sigla do inglês *Science, Technology, Engineering, Arts, and Math* (traduzido como Ciência, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática), trata de uma abordagem que busca a integração desses componentes no cotidiano escolar para promover uma aprendizagem

mais interconectada (Lorente, 2023). A integração do conceito *STEAM* com a horta pedagógica oferece uma perspectiva educacional interdisciplinar que envolve várias áreas de conhecimento (Sales *et al.*, 2023).

Nesse contexto, a horta escolar se transforma em um ambiente de aprendizado prático que estabelece conexões significativas interdisciplinares, possibilitando que as crianças aprendam de forma prática e envolvente, integrando os componentes das Ciências, Tecnologias, Engenharias, Artes e Matemáticas. De acordo com Carla Vale (2022, p. 37), o conceito *STEAM* surge “pautado de transdisciplinaridade e aprendizagens baseadas numa dinâmica de grupo, através das quais são desenvolvidas estratégias que promovem uma aprendizagem significativa”. Esta abordagem auxilia os estudantes a aplicar seus saberes de maneira prática e criativa em situações do mundo cotidiano, incentivando a resolução de problemas e a busca por novos horizontes de aprendizado.

A pesquisa-ação no GET-EMPE caracterizou-se como um processo participativo e colaborativo, que envolveu estudantes, docentes, equipe gestora, funcionários, comunidade escolar e uma pesquisadora. Tal metodologia se alinha à definição proposta por Thiollent (1986, p. 14), que a caracteriza como um processo desenvolvido “em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da sua situação ou do problema estão envolvidos do modo cooperativo ou participativo”. Nesse contexto, a pesquisa-ação se deparou com três desafios principais. O primeiro foi abordar a investigação cumprindo com as medidas de proteção individuais exigidas pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em meio à pandemia da covid-19. O segundo foi a compactação e degradação do solo do pátio da escola (Figura 1a), que requereu ações de revitalização ao longo do estudo. O terceiro foram as resistências dos docentes que careciam de uma formação “mão na massa”, em que os estudantes fossem protagonistas da ação.

A interconexão da horta com outros espaços da escola, como salas de aula, sala de leitura, auditório, refeitório e laboratório de Ciências possibilitou a aplicação da abordagem *STEAM*, ampliando as possibilidades pedagógicas. O laboratório de Ciências se consolidou como um parceiro fundamental da horta escolar. Por meio da reserva semanal do espaço pela coordenação pedagógica, a pesquisadora responsável pelo projeto podia utilizá-lo junto às professoras regentes nos tempos curriculares da aula Eletiva Horta.

De acordo com a diretora do GET-EMPE, os professores tiveram o desafio de “inserir a horta na rotina das salas de aula”. Para ela, isso exigiu novas habilidades e “um saber prático que sai do livro, do caderno, do texto”. Para tanto, foi crucial o diálogo, buscando soluções conjuntas, oferecendo suporte e recursos adequados, como oficinas práticas e materiais didáticos específicos. Ao mesmo tempo, foi necessário implementar o Planejamento Dialógico Ecopedagógico (PDE) na promoção de atividades que promovessem a experimentação prática atrelada aos componentes curriculares para cada ano escolar (Yllas *et al.*, 2024). Tais medidas auxiliaram na superação das dificuldades e promoveram a adesão à nova proposta por parte dos educadores.

Quanto às crianças, a iniciativa centrada na experimentação foi abraçada com entusiasmo. Práticas como as da estruturação da horta (Figura 1b), auxiliaram no aprimoramento de componentes curriculares da Matemática com ênfase na Geometria, uma vez que a mesma foi composta conformando quatro retângulos, um trapézio, um círculo, um triângulo, um quadrado e diversas formas irregulares que otimizam o uso da área do pátio do GET-EMPE. Como exemplo, foram desenvolvidas as competências curriculares da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2006) sobre figuras geométricas espaciais (EF01MA13⁶⁰ e EF03MA14), figuras planas em diferentes disposições (EF01MA14), ângulos retos e

⁶⁰ O código alfanumérico da BNCC (2006) é composto por: 1) Primeiro par de letras = EF/ensino fundamental; 2) Primeiro par de números = ano; 3) Componente curricular (AR = Arte, CI = Ciências, EF = Educação Física, ER = Ensino Religioso, GE = Geografia, HI = História, LI = Língua Inglesa, LP = Língua Portuguesa, MA = Matemática); 4) Último par de números = posição da habilidade, na numeração sequencial do ano ou do bloco de anos.

não retos em figuras poligonais (EF04MA18), volume como grandeza associada a sólidos geométricos (EF05MA21) e cálculo de medida de área de figuras planas (EF07MA32). Quanto à cobertura vegetal seca, picotada coletivamente pelos estudantes (Figura 1c), foram abordados os benefícios da cobertura vegetal na preservação dos solos contra a erosão, na manutenção da qualidade dos corpos d'água e na melhoria da qualidade do ar (EF05CI03).

Essa construção coletiva da horta pedagógica do GET-EMPE, considerando que todas as turmas participaram da estruturação dos canteiros, também fez com que os participantes sentissem que o lugar é deles, reforçando a identidade e pertencimento em relação à horta, bem como à escola (Yllas; Tozato & Firmo, 2023). Para a diretora da escola, “o pertencimento se deu muito pela construção coletiva, todos colocando a mão na massa, cada um fazendo uma parte da ação”. Este relato destaca a importância da participação ativa dos educandos como elemento fundamental na construção da identidade e pertencimento à instituição. Ao se envolverem em ações conjuntas, os estudantes e docentes se sentem parte de um todo, contribuindo para o desenvolvimento coletivo e fortalecendo seus laços com o território do GET-EMPE.

Figura 1. “Mão na massa” na construção coletiva da horta pedagógica do GET-EMPE



a) Solo degradado e compactado no início da pesquisa-ação. b) “Mão na massa” na estruturação dos canteiros. c) Trabalho colaborativo na picotagem de folhas de bananeira (*Musa* spp.) utilizadas como cobertura vegetal seca. d) Novo canteiro em forma triangular, quebrando a linearidade do padrão convencional-retangular no aproveitamento do espaço do pátio bem como nos desdobramentos curriculares da geometria. e) Colheita de temperos e flores de feijão-borboleta (*Clitoria Ternatea*). f) Horta pedagógica em 2023, com o solo evidenciando melhorias ao longo da investigação. Fonte: coletânea das autoras (2024).

Destaca-se que nos dias de chuva as atividades pedagógicas relacionadas à horta eram transferidas para o laboratório de Ciências, garantindo a continuidade do processo educativo, tais como as práticas sobre

a observação e percepção sensorial de sementes do banco de sementes da horta, oriundas das trocas realizadas durante o Congresso Brasileiro de Agroecologia de 2023 (Figura 2a); o estudo e percepção sensorial do hortelã, quando foram trabalhados elementos históricos e geográficos desde sua origem até a introdução no Brasil, e saúde bucal (Figura 2b); e a observação de diferentes folhagens, abordando textura, formas, nomes científicos (Figura 2c). Nessas práticas foram desenvolvidas, por exemplo, as habilidades curriculares sobre interações das sociedades com a Natureza (EF06GE11) e a evolução e a diversidade das espécies (EF09CI11) (BNCC, 2006).

Outras atividades pedagógicas desenvolvidas no GET-EMPE foram os preparos culinários simples com ingredientes cultivados na horta pedagógica. Tais iniciativas eram planejadas e realizadas no laboratório de Ciências, onde os estudantes elaboravam e degustavam as receitas (Figura 2d e 2e). Como exemplo, a feitura de pão caseiro temperado com ervas da horta se destacou como um preparo simples, de baixo custo e com potencial para desdobramentos pedagógicos significativos (Figura 2f, 2g, 2h). Foram aprimoradas competências em áreas como produção textual, cálculos matemáticos, História e Ciências da Natureza. Essa prática foi efetuada por diversas turmas da escola.

O uso do fermento - elemento essencial no preparo do pão, composto por fungos que “decompõem” os açúcares da farinha liberando gás carbônico ao fazer a massa crescer e dar ao pão sua textura leve - possibilitou abordar a habilidade curricular sobre o processo de decomposição (EF04CI06) da BNCC (2016). Considerando o trabalho em grupo para preparar o pão com ervas da horta, a experimentação de diferentes ingredientes e técnicas de preparo, e a comunicação dos resultados e aprendizados para a escola por meio da confecção de cartazes, esta prática ecopedagógica também promoveu o desenvolvimento de habilidades nos educandos, como o pensamento crítico e científico, o trabalho em equipe, a comunicação eficaz, a criatividade e a experimentação.

Diante desses resultados, pode-se afirmar que as práticas “mão na massa”, quando planejadas e contextualizadas de acordo com o currículo e as oportunidades do território, constituem atividades ricas em aprendizado e desenvolvimento de habilidades interdisciplinares, essenciais para o século XXI. Ao mesmo tempo, quando os estudantes trabalham juntos no desenvolvimento de tarefas, eles se sentem parte de um grupo e têm a oportunidade de compartilhar experiências e aprendizados. Em entrevista, a professora do 2º ano relata a importância da aprendizagem experiencial. Para ela: “é isso que traz o conhecimento, quando a criança bota a mão na massa. Quando a criança vai e faz, quando ela é a protagonista, quando aquilo tudo ali pertence a ela também. Não foi o professor que trouxe o conhecimento e aplicou, deu uma folhinha para ela decorar”. As palavras da professora destacam a importância de a criança ser protagonista da sua própria aprendizagem.

Por meio da experimentação prática, o estudante se torna agente ativo na construção do conhecimento, ao invés de um receptor passivo de informações. Ao mesmo tempo, a ênfase está na ação e na autonomia do educando. Ele aprende ao fazer, ao se envolver ativamente no processo de aprendizagem, investigando, descobrindo e construindo seu próprio conhecimento. Em consonância, Helton de Sá *et al.* (2021, p. 3219) afirmam que “o pertencimento compreende-se sobre a relação que supera as atividades curriculares e integra o estudante, através do afeto e envolvimento, e gera uma apropriação e territorialização do espaço”. Desta forma, o conhecimento aprimorado por meio da experiência prática torna-se mais significativo para o estudante. Ele se sente parte do processo, o que aumenta o seu engajamento bem como o desenvolvimento de suas competências.

Assim, fica evidente que as experiências na horta pedagógica da EMPE vão além da mera transmissão de conhecimentos. As práticas “mão na massa” promoveram o desenvolvimento de habilidades curriculares bem como as essenciais para o século XXI. Além disso, incentivam a responsabilidade ambiental e o respeito à Natureza.

Figura 2. Desdobramentos pedagógicos no laboratório de Ciências atrelados à horta do GET-EMPE



a) Aluna demonstra surpresa ao observar uma semente em uma lupa microscópica. b) Pesquisa sobre a origem e história da hortelã (*Mentha spicata*) utilizando globo terrestre, vídeos projetados em datashow e observação do vegetal no microscópio ótico e lupa. c) Pesquisadora como mediadora, orientando e incentivando estudantes na observação e pesquisa de diversas folhagens. d) Trabalho em equipe na preparação de *muffins* de couve. e) Preparo de pizza margherita temperada

com ingredientes da horta. f) Utilização da matemática na medição de ingredientes para o preparo do pão. g) Observação de fungos da horta, na aula posterior da Eletiva Horta como desdobramento da prática de fazer pão com temperos da horta. Fonte: compilação própria (2024).

CONSIDERAÇÕES

Ao longo do texto, foi apresentada uma síntese do percurso e dos resultados da pesquisa-ação na horta pedagógica e agroecológica da Escola Municipal Pedro Ernesto, desenvolvida entre maio de 2021 e dezembro de 2023. Durante a investigação, a horta escolar se transformou em um lugar de encontro, aprendizado mútuo e colaboração, fortalecendo o senso de comunidade e pertencimento. Ficou evidente o potencial da horta escolar como ferramenta para promover a aprendizagem significativa, a alimentação saudável, a sensibilização ambiental e a integração da comunidade. As práticas inovadoras implementadas e os resultados obtidos servem como um modelo inspirador para outras escolas que desejam transformar a horta em um espaço promotor da aprendizagem significativa e do desenvolvimento integral dos seus estudantes. A horta escolar vai além da simples função de espaço de cultivo. Ela se estabelece como um laboratório vivo a céu aberto, um ambiente educacional que estimula o desenvolvimento de habilidades, a sensibilização com a Natureza, a participação colaborativa da comunidade escolar e a promoção da saúde. Além disso, alinha-se com abordagens pedagógicas interdisciplinares, transversais e críticas, permitindo que as crianças participem de forma ativa num processo de aprendizado mais abrangente, dinâmico e significativo. A horta pedagógica, portanto, se revela um recurso pedagógico valioso com o potencial de transformar a educação, fortalecendo a sensibilização ambiental, o sentimento de pertencimento e a identidade tanto dos estudantes quanto da comunidade escolar como um todo.

Agradecimentos: À gestão pedagógica da Escola Municipal Pedro Ernesto (EMPE), por abrir as portas da sua unidade escolar à Ciência e à Pesquisa Acadêmica. À equipe docente da EMPE pelo

esforço dedicado e pelas valiosas contribuições ao longo do processo educacional. Às famílias dos estudantes, por abraçar o projeto e confiar na universidade interagindo com a escola pública. E, especialmente, às crianças, por todos os seus ensinamentos carregados de espontaneidade, alegria e autenticidade.

Revisão da língua portuguesa: Paula Aútran e Jason Vogel.

REFERÊNCIAS

- ALTIERI, Miguel. **Agroecologia: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável**. 5. ed. - Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, 120 p.: il.
- BARBOSA, Najla Veloso Sampaio. A horta escolar dinamizando o currículo da escola. **Brasília-DF: Ministério da Educação**, 2008. Disponível em: <https://tinyurl.com/CADERNOHORTA> Acesso em: 6 mar. 2023.
- BNCC. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2016.
- DE SÁ, Helton Souza; DA SILVA, Weverton Bruno Gonçalves; TALAMONI, Ana Carolina Biscalquini. A HORTA COMO INSTRUMENTO DE MELHORIA DO AMBIENTE ESCOLAR. **Tecné, Episteme y Didaxis: TED**, p. 3218-3223, 2021.
- DOS SANTOS, Maria Jeane Dantas *et al.* Horta escolar agroecológica: Incentivadora da aprendizagem e de mudanças de hábitos alimentares no ensino fundamental. **Holos**, v. 4, p. 278-290, 2014. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/holos/article/view/1705> Consultado em Out. 2023.
- DOS SANTOS, Thaynara Maria Almeida; DOS SANTOS, Sanádia Gama. Práticas educativas de tecnologias sociais em uma escola do campo no município de Arapiraca/AL. **Revista Interseção**, v. 2, n. 1, p. 197-214, 2021. Disponível em: <https://periodicosuneal.emnuvens.com.br/intersecao/article/view/277/253> Acesso em: 5 set. 2023.
- GUIMARÃES, Mauro. Educação ambiental crítica. In: Identidades da educação ambiental brasileira. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 25-34. Disponível em: <https://tinyurl.com/identidadesEA> Acesso em: 6 mar. 2023.
- LEMOS, Gustavo Nogueira; MARANHÃO, Renata Rozendo. Viveiros educadores: plantando vida. **Brasília: Ministério do Meio Ambiente**, 2008.
- LORENTE, Laura Monsalve. **Investigación y diseño del currículo por competencias: el enfoque STEM: Aprendizaje por competencias**. Ediciones Octaedro, 2023.
- SALES, Giliane Felismino *et al.* Cultura maker no Ensino de Ciências na Educação Básica: uma revisão sistemática da literatura. **Revista Educar Mais**, v. 7, p. 444-459, 2023.

SUSSEKIND, Maria Luiza; REIS, Graça Franco da Silva. Currículos como experiências vividas: um relato de embichamento nos cotidianos de uma escola na cidade do Rio de Janeiro. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 3, p. 614-625, 2015.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez, 1986.

VALE, Carla Antônia Marques. **Um Clube de Ciências para a Química Sustentável**. Tese de Doutorado. 2022. Disponível em: <https://ubibliorum.ubi.pt/handle/10400.6/12740> consultado em: set. 2023.

YLLAS, Yayenca, TOZATO, Heloisa, VENDRAMINI, Ana Lúcia, FIRMO, Heloisa. Contribuição do Planejamento Dialógico na construção de escolas democráticas rumo à cidadania planetária. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)*, 2024. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/5680>

YLLAS, Yayenca; TOZATO, Heloisa; FIRMO, Heloisa. DO ESPAÇO AO LUGAR: a horta escolar como elemento chave para o estímulo ao sentimento de pertencimento no ensino formal. *Revista Espaço do Currículo*, v.16, n. 2, p. 1-16, 2023. ISSN1983-1579. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/67263>

YLLAS, Y. F. A HORTA AGROECOLÓGICA COMO TECNOLOGIA SOCIAL EDUCATIVA. Uma pesquisa-ação junto à Escola Municipal Pedro Ernesto, no Rio de Janeiro. 2023. 368 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia para o Desenvolvimento Social), Núcleo Interdisciplinar para o Desenvolvimento Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

Nota: o capítulo sintetiza resultados da dissertação de mestrado em Tecnologia para o Desenvolvimento Social da primeira autora, sob orientação da co-autora.

COMPETÊNCIAS E SABERES DOCENTES NECESSÁRIOS À FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA SEGUNDO AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DE 2018

Mateus Fabrício Pallone Manzini⁶¹

Elisabete dos Santos Freire⁶²

Bruna Gabriela Marques⁶³

Maria Regina Ferreira Brandão⁶⁴

INTRODUÇÃO

O entendimento da profissão docente teve uma transformação ao longo do tempo, indo de uma função informal, baseada em saberes tradicionais e numa ideia de que o professor tinha capacidades inatas para suas atribuições, a uma compreensão mais atual, de que a profissão docente tem possibilidades de ser construída baseada no rigor científico, sem excluir as potencialidades advindas com a experiência prática adquirida (DE MEDEIROS, 2007). Nesse sentido, cada vez mais são evidenciadas as competências e saberes necessários aos docentes (MASETTO; GAETA, 2013) para que sejam atingidos os objetivos da formação, não somente aqueles referentes a conteúdos, mas também os relativos às atitudes frente aos desafios impostos à vida em sociedade (ZABALZA, 2006). No contexto do Ensino Superior (ES) de Educação Física (EF) é necessário que a docência seja balizada por esses mesmos conceitos, pois os egressos desses cursos terão suas posturas profissionais direcionadas principalmente por aquilo a que foram expostos ao longo de suas formações. E por existirem nas Diretrizes Curriculares

⁶¹ Mestrando em Educação Física (USJT). CV: <http://lattes.cnpq.br/8782229409771905>

⁶² Doutorado em Educação Física (USJT). Docente (USJT). CV: <http://lattes.cnpq.br/4679908602456886>

⁶³ Doutorado em Educação Física (USJT). Docente (USJT). CV: <http://lattes.cnpq.br/3792359187685445>

⁶⁴ Doutorado em Educação Física (UNICAMP). Docente (USJT). CV: <http://lattes.cnpq.br/9246570791969907>

Nacionais (DCNs) da área (BRASIL, 2018) saberes técnicos e atitudinais que devem estar presentes no perfil do profissional de EF, é necessário que os docentes dos cursos de graduação da área se preparem para oferecer uma formação baseada nesses saberes aos discentes. Dessa maneira, o objetivo deste ensaio é demonstrar, através de uma revisão de literatura, quais são as competências e saberes necessários aos docentes dos cursos de graduação de EF para formarem profissionais com o perfil esperado pelas DCNs da área.

A DOCÊNCIA NO ES DO BRASIL AO LONGO DA HISTÓRIA

A formação nos cursos de nível superior no Brasil tende a ter uma abordagem que privilegia a formação para o mercado de trabalho, sem dar ênfase às competências e saberes necessários à docência nesse nível de ensino, o que leva a uma formação técnica e não reflexiva (PEREIRA; DE MEDEIROS, 2011). Uma das explicações para essa lacuna é a implantação tardia do ES no país, datando do século XIX as primeiras Instituições de Ensino Superior (IES) não teológicas e do século XX a primeira Universidade (REZENDE PINTO, 2004).

Quando o Brasil passa a construir efetivamente suas bases para o ES, não faz isso considerando as particularidades existentes no país, ao contrário, copia modelos já existentes, prioritariamente o francês e o norte-americano, que enfatizavam a formação técnica (BROILO et al., 2008). Até hoje há resquícios dessa influência no ES do país, e que urge ser repensados para uma formação mais condizente com as demandas próprias ao contexto nacional, sobremaneira no que diz respeito à própria formação docente voltada ao ES. Masetto e Gaeta (2013) nos mostram que, apesar da tentativa de reestruturação do ES, a base da organização curricular dos cursos de graduação mantém-se a mesma de 200 anos atrás, sendo que os professores desse nível de ensino continuam sendo profissionais formados e especialistas em certas profissões, sem nenhuma capacitação específica para lecionar no nível de ensino citado.

A ideia do professor com capacidades inatas precisa ser superada para que se tenha mais qualidade no trabalho docente do ES (DE MEDEIROS, 2007), que deve estar preocupado não somente com a formação profissional técnica, mas também com o olhar crítico dos discentes sobre suas atitudes e procedimentos endereçados à sociedade, não ignorando o papel das IES no desenvolvimento econômico de países em desenvolvimento (BORGES, 2010). Para isso é necessário que os cursos de Mestrado e Doutorado se comprometam com a capacitação relativa ao processo didático, àqueles saberes que possibilitam maior qualidade de ensino, e enfoque nas necessidades sociais, culturais e econômicas presentes atualmente no cenário brasileiro (GOERGEM, 2006), no sentido de formar professores do ES com competências e saberes adequados ao momento histórico atual. Dessa maneira, é fundamental que se incorpore o que Sacristán (1998) conceitua como *profissionalidade docente*, que é a “[...] afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor [...]” (SACRISTÁN, 1998, p. 65).

O PERFIL DO PROFISSIONAL DE EF PRESENTE NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

As DCNs da EF é um documento que orienta e regula o formato, estabelece conteúdos e padroniza valores que devem ser observados nos cursos de graduação de EF durante a formação de seus alunos. Nesse documento existe uma cisão entre o que é a formação de professores da área, os licenciados, e o que é a formação de bacharéis. (BRASIL, 2018)

Os ingressantes em cursos de EF não necessariamente saem com uma formação completa, ou seja, com saberes e competências relativas à licenciatura e ao bacharelado. É necessário, após uma fase comum, que os alunos escolham a ênfase que terão em suas formações: licenciatura ou bacharelado. Dessa maneira, existem conteúdos próprios à uma e outra formação, no entanto o foco geral das duas aplicações, as quais

devem estar presentes também no perfil profissional dos egressos dos cursos de EF, é a mesma: uma *“formação geral, humanista, técnica, crítica, reflexiva e ética, qualificadora da intervenção profissional fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética em todos os campos de intervenção profissional da Educação Física”* (BRASIL, 2018, ART. 19, P. 6).

Em relação aos conteúdos de cada fase, as DCNs (Brasil, 2018) trazem os seguintes pontos:

1 – Etapa comum

Após essa fase, o graduando ter autonomia para escolher entre uma ou outra ênfase da formação.

- a. Conhecimentos biológicos, psicológicos e socioculturais do ser humano;
- b. Conhecimentos das dimensões e implicações biológicas, psicológicas e socioculturais da motricidade humana/movimento humano/cultura do movimento corporal/atividade física;
- c. Conhecimento instrumental e tecnológico e
- d. Conhecimentos procedimentais e éticos da intervenção profissional em Educação Física.

2 – Licenciatura:

O egresso formado para atuar como profissional docente de EF na Educação Básica deverá entender o conceito de docência de modo mais amplo,

[...]como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2018, p. 3)

Segundo o documento aqui tratado, os professores de EF também devem ser capazes de:

[...] contextualizar, problematizar e sistematizar conhecimentos teóricos e práticos sobre motricidade humana/movimento humano/cultura do movimento corporal/atividade física nas suas diversas manifestações (jogo, esporte, exercício, ginástica, lutas e dança), no âmbito do Ensino Básico. (BRASIL, 2018, p. 4)

O profissional bacharel em EF segundo as DCNs (Brasil, 2018), deve ser qualificado para intervir profissionalmente nos seguintes campos:

- a. Treinamento esportivo
- b. Orientação de atividades físicas
- c. Preparação física
- d. Recreação
- e. Lazer
- f. Cultura em atividades físicas
- g. Avaliação física, postural e funcional
- h. Gestão relacionada com a área de EF

O perfil do profissional de EF presente nas DCNs (Brasil, 2018) também se ancora nas seguintes atitudes e habilidades profissionais relativas aos conteúdos da área:

- a. Atuação fundamentada em conceitos, procedimentos e atitudes orientados por valores sociais, morais, éticos, estéticos plurais, próprios de uma sociedade democrática;
- b. Trabalho acadêmico ou profissional fundamentado pela pesquisa, conhecimentos, compreensão, análise e avaliação da realidade social;
- c. Intervenções fundamentadas, deliberadas, planejadas e eticamente balizadas nos seus distintos campos de atuação;

- d. Participação, assessoramento, coordenação, liderança e gerenciamento de equipes multiprofissionais de discussão, de definição, de planejamento e de operacionalização
- e. Diagnóstico, entendimento das expectativas e compreensão das necessidades das pessoas atendidas, de modo a planejar, prescrever, orientar, assessorar, supervisionar, controlar e avaliar projetos e programas, no que se refere ao universo da licenciatura e do bacharelado;
- f. Conhecimento, domínio, produção, seleção, e avaliação de diferentes técnicas, instrumentos, equipamentos, procedimentos e metodologias para a intervenção acadêmico-profissional e
- g. Atualização acadêmico-científica através do acesso a bases de dados que proporcionem leitura crítica de produções da área em que atua;

Conforme a descrição do perfil dos profissionais de EF esperado pelas DCNs da área (Brasil, 2018) feita acima, damos continuidade ao texto demonstrando, então, quais são as competências e saberes necessários aos docentes do ES de EF necessários à formação desses profissionais.

Competências e saberes necessários aos profissionais docentes do ensino superior de EF

Para responder às necessidades contemporâneas emergidas do cenário brasileiro, é indispensável que os professores do ES tenham competências e saberes que fomentem nos graduandos a capacidade de pensar criticamente, tendo em vista uma posterior atuação profissional condizente com as demandas encontradas na sociedade e presentes nas DCN (MASETTO; GAETA, 2013), orientadas por um olhar que foque o desenvolvimento de conhecimentos, informações, habilidades, competências, valores e atitudes, e não só uma atuação técnica (ALTET, 2001). É dentro desse contexto que, também, o trabalho docente no ES de EF deve se basear, cumprindo assim as demandas do profissional da área

encontradas nas DCNs (BRASIL, 2018). Abaixo fazemos uma discussão a respeito das competências e saberes necessários aos docentes dos cursos de graduação de EF para que contemplem a formação do profissional da área, esperada pelas DCNs (BRASIL, 2018). Segundo Perrenoud

[...] define-se uma competência como a aptidão para enfrentar um conjunto de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, os múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro competências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio”. (PERRENOUD, 2002, p. 19)

Nesse sentido, no campo da atuação docente do ES, onde também se incluem os professores dos cursos de graduação de EF, também existem as competências específicas, as quais, conforme Masetto e Gaeta (2013), são divididas em três grandes áreas: *área do conhecimento, área pedagógica e dimensão política da ação docente*.

Competência na área do conhecimento

A instituição onde o docente leciona se caracteriza por ser um lugar em que se trabalha acima de tudo com o conhecimento, seja com sua construção, produção (pesquisa), organização e socialização. Nesse sentido, conforme nos traz Brasil (2018), consideram-se os conhecimentos pertinentes à EF tudo aquilo que deriva de seus objetos de estudo, ou seja, a motricidade ou movimento humano e a cultura do movimento corporal com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, das lutas e da dança: conteúdos da ED - visando atender às necessidades sociais no campo da saúde, da educação e da formação, da cultura, do alto rendimento esportivo e do lazer. Sendo assim, é necessário que os docentes do ES de EF tenham domínio desses conhecimentos, e constante contato com os meios que oferecem reflexões sobre esses conteúdos de forma

renovada (artigos acadêmicos, congressos, cursos de atualização, Mestrados e Doutorados entre outros).

A observação do desenvolvimento e trato do conhecimento através do trabalho interdisciplinar, também tem sua relevância, pois com ele há maior capacidade de analisar e interferir socialmente de uma forma mais contextualizada.

Ainda dentro da competência da área do conhecimento, tem-se que considerar o papel importante da pesquisa, que é a construção de novos conhecimentos, partindo das referências já existentes na área, analisadas sob uma perspectiva crítica. A presença e o caminho da pesquisa são fundamentais no seio da profissão docente, pois “[...] a pesquisa para o docente dos cursos de graduação traz as marcas da produção intelectual e científica, pessoal e própria do professor como profissional intelectual que é, e que o coloca para além de uma posição de apenas repetidor dos grandes clássicos” (MASETTO; GAETA, 2013, p. 105).

Ainda sobre o campo do conhecimento e pesquisa, particularmente, lembramos que Brasil (2018, p. 5) prevê que o profissional da área de EF deve ser capaz de [...] *pesquisar, conhecer, compreender, analisar e avaliar a realidade social para nela intervir acadêmica e profissionalmente* [...]. Além então de pesquisar, o docente deve ser capaz de ensinar a pesquisar e buscar conhecimento, estimulando o aluno a continuamente se atualizar, promovendo assim a ideia de formação continuada.

Competência na área pedagógica

A competência pedagógica se refere aos conhecimentos, habilidades e atitudes necessários aos professores e professoras do ES de EF para que atuem com qualidade em suas salas de aula. Conforme Zabalza (2006), Masetto e Gaeta (2013) e Masetto (2020) as competências pedagógicas podem ser sintetizadas da seguinte forma:

Planejamento curricular que atenda o perfil profissional demandado pela sociedade e evidenciado pelas DCNs da área.

Superação do modelo de aulas conteudistas, formando profissionais capazes de analisar criticamente o contexto em que atuarão.

Execução de um planejamento curricular que integre de forma colaborativa os demais docentes da instituição onde trabalha, levando os discentes a terem uma compreensão de mundo complexa, o que lhes permitirá ter uma abordagem profissional mais abrangente.

Cumprindo os elementos acima, caberá então ao docente dos cursos de graduação em EF 1) estabelecer os objetivos de aprendizagem, 2) organizar os conteúdos e as informações a serem adquiridas, 3) as referências que serão estudadas, 4) definir a didática para que haja maior engajamento dos alunos durante as aulas, 5) estabelecer qual processo de avaliação será usado, e 6) a necessidade de tempo que terá para sua disciplina.

Estabelecidos esses parâmetros, é necessário sistematizar a forma que o ensino se dará, o que é chamado por Masetto e Gaeta (2013) de *mediação pedagógica*. Nessa etapa do processo de ensino, podemos elencar as seguintes competências e saberes fundamentais aos docentes de acordo com Anastasiou et al. (2004), Masetto e Gaeta (2013) e Masetto (2020), e algumas ações que os docentes podem ter em sala de aula para promover a aprendizagem conforme nos traz Bain (2007):

- a. Ter empatia a ponto de entender as necessidades individuais dos alunos, levando em conta suas potencialidades, limitações e contexto cultural a que pertencem.
- b. Habilidade de usar metodologias ativas como por exemplo, ensino por projetos, aprendizagem por problemas e ensino com pesquisa.
- c. Proposição de trabalhos em grupo, com orientação correta. Sobre isso, Anastasiou et al (2004) reforça que a ideia de que “[...] trabalhar num grupo é diferente de fazer parte de um conjunto de pessoas, sendo fundamental a interação, o compartilhar, o respeito à singularidade, a habilidade de lidar com o outro em sua totalidade, incluindo suas emoções” (p. 12).
- d. Utilização de linguagens que motivem o aprendizado entre alunos, lembrando da inserção de tecnologias hodiernas à sua metodologia.
- e. Manutenção da lógica da aula, mesmo após interrupções dos alunos.

- f. Começo do trabalho dando atenção às demandas dos estudantes, no lugar de iniciar já com a temática da disciplina.
- g. Estímulo aos estudantes aprenderem para além da sala de aula.
- h. Levar em conta as dúvidas, e dar explicações.
- i. Permitir que os alunos façam perguntas e se posicionem durante a aula.
- j. Apresentar experiências pessoais.
- k. Posicionar-se criticamente sobre os temas das aulas.
- l. Pensar sobre o ambiente físico da sala para que haja liberdade na realização de dinâmicas de grupo.

Competência na dimensão política

Por fim tratamos da competência relativa à esfera política e cidadã, direcionada a contribuir com o aperfeiçoamento acadêmico do estudante, a fim de que ele adquira habilidades para assumir a conduta ética e a responsabilidade social em suas escolhas profissionais em benefício do progresso da comunidade em que atua (MASETTO, 2020). De acordo com Botomé e Kubo (2002), [...] *“a responsabilidade própria dos cursos de graduação é preparar pessoas com capacidade para transformar o conhecimento científico em condutas profissionais e pessoais na sociedade, relativas aos problemas e necessidades dessa sociedade”* (p. 12).

O desenvolvimento da capacidade política nos discentes depende de um docente comprometido a possibilitar um espaço de diálogo aberto com os discentes, com interferências do docente que promovam a reflexão crítica dos alunos. Aqui não é só o conteúdo das aulas que importa, mas também o quanto o professor é capaz de contextualizar os temas das aulas com a realidade social, cultural, política e econômica onde estão inseridos os alunos e alunas.

Sendo assim, conclui-se que, para formarem profissionais com o perfil esperado pelas DCN de EF, os docentes dos cursos de graduação em EF devem contemplar dimensões atitudinais e técnicas comprometidas com o desenvolvimento de profissionais capazes de interpretar e atuar no mundo de forma crítica, transformadora, ética e subsidiada por

conhecimentos desenvolvidos com a metodologia científica, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento da comunidade em que atua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme visto anteriormente, são muitos e variados os saberes e competências que os docentes dos cursos de EF devem dominar para formar profissionais conforme orientam as DCNs, mas podemos sintetizar esses saberes e competências em três grandes áreas:

1. Área dos conhecimentos – parte da atuação dos professores que depende do domínio e constante revisão de conhecimentos específicos da área;
2. Área pedagógica – em que se pensa o “como ensinar” da forma mais eficiente, levando-se em conta a individualidade dos alunos, métodos e ferramentas de ensino, e
3. Área política – parte da atuação pedagógica que deve se preocupar em formar profissionais capazes de compreender as demandas sociais e assim atendê-las de forma ética.

Tendo o domínio dessas competências e saberes, os docentes dos cursos de graduação de EF estarão preparados para formar profissionais da área conforme nos mostram as DCNs, ou seja, a) que dominem os conteúdos da área, b) que tenham uma conduta profissional ética, crítica, humanista, técnica e reflexiva e c) que tenham capacidades de contextualizar, problematizar e sistematizar sobre os objetos e conteúdos da EF.

REFERÊNCIAS

ALLET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. **Formando professores profissionais: Quais estratégias**, p. 23-35, 2001.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos et al. Estratégias de ensinagem. **Processos de ensinagem na universidade**. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula, v. 3, p. 67-100, 2004.

BAIN, Ken. Lo que hacen los mejores profesores universitarios. 2a ed. Valência: **Publicacions de la Universitat de Valencia**, 2007.

BORGES, Maria Creusa de A. A visão de educação superior do Banco Mundial: recomendações para a formulação de políticas educativas na América Latina. **RBPAAE**, Goiânia, v. 26, n. 2, p. 367-375, maio/ago. 2010.

BOTOMÉ, Sílvia Paulo; KUBO, Olga Mitsue. Responsabilidade social dos programas de pós-graduação e formação de novos cientistas e professores de nível superior. **Interação em Psicologia**, v. 6, n. 1, 2002.

BRASIL. Resolução CNE/CES nº 06 de 18 de dezembro de 2018. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física**. Brasília, DF, 2018.

BROILO, Cecília Luiza et al. Caminhos da formação pedagógica da docência universitária. **SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL**, v. 8, 2008.

DE ARAÚJO BORGES, Maria Creusa. A visão de educação superior do Banco Mundial: recomendações para a formulação de políticas educativas na América Latina. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 26, n. 2, 2010.

DE MEDEIROS, Arilene Maria Soares. Docência no ensino superior: dilemas contemporâneos. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, n. 12, 2007.

DINIZ, Rosa Virgínia; GOERGEN, Pedro L. Educação Superior no Brasil: panorama da contemporaneidade. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 24, p. 573-593, 2019.

GOERGEN, P. Universidade e compromisso social. In: **BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Educação Superior em debate**. Brasília: MEC/Inep, 2006. p. 65-95.

MASETTO, Marcos T.; GAETA, Cecília. Docência com profissionalidade no ensino superior. **Brazilian Geographical Journal: Geosciences and Humanities research medium**, v. 4, n. 2, p. 9, 2013.

MASETTO, Marcos Tarciso. Exercer a docência no Ensino Superior Brasileiro na contemporaneidade com sucesso (competência e eficácia) apresenta como um grande desafio para o professor universitário. **Revista Diálogo Educacional**, v. 20, n. 65, p. 842-861, 2020.

PEREIRA, Érico Felden; DE MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso. Metodologia do ensino superior nos programas de pós-graduação Stricto Sensu em Educação Física no Brasil: a formação docente em questão. **Movimento**, v. 17, n. 4, p. 165-183, 2011.

PERRENOUD, Philippe et al. A formação dos professores no século XXI. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**, p. 11-30, 2002.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O acesso à educação superior no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 25, p. 727-756, 2004.

SACRISTAN, J. Gimeno e PÉREZ GÓMEZ, A.I. **Compreender e transformar o ensino**. 4 ed. São Paulo: Artmed, 1998.

SOUZA, Evânia Leiros de et al. **Metodologia da pesquisa: aplicabilidade em trabalhos científicos na área da saúde**. – 2. ed., rev. e ampl. – Natal, RN: EDUFRN, 2019.

ZABALZA, Miguel A. **Competencias docentes del profesorado universitario - Calidad y desarrollo profesional**. Madrid: Narcea Ediciones, 2006.

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE LEITORES NO ENSINO FUNDAMENTAL: PENSAR E FAZER A EDUCAÇÃO EM DIÁLOGO COM O PRODUCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR

Heloisa Josiele Santos Carreiro⁶⁵
Cauã Bandeira Vianna Brito⁶⁶
Joana Rocha da Silva⁶⁷
Gabriela Garcia da Silva⁶⁸
Maria Elena Siguiné Santos⁶⁹

INTRODUÇÃO

O capítulo em tela é uma produção intelectual que nasceu a partir dos registros reflexivos de bolsistas do Coletivo de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias e Educação Infantil da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (COLEI da FFP/UERJ), durante a atuação em trabalho de campo do projeto PRODUCÊNCIA: “Alfabetização na perspectiva discursiva: o trabalho com diferentes linguagens na Educação Infantil e primeiro ciclo do Ensino Fundamental”.

O trabalho de pesquisa ocorre em duas instituições municipais no estado do Rio de Janeiro, uma localizada em São Gonçalo e outra em Niterói. Recortamos para coletivamente, discutirmos a preocupação com os espaços literários e as práticas de mediação de leitura nas instituições que lhes servem como escolas-campo, nas quais dois dos bolsistas autores do presente capítulo, desenvolvem o trabalho de obser-

⁶⁵ Doutora em Educação (UFF). Professora Adjunta (UERJ). Coordenadora do COLEI. CV: <http://lattes.cnpq.br/0807205299478201>

⁶⁶ Letras: Português/Literaturas (UERJ). Bolsista do COLEI. CV: <http://lattes.cnpq.br/1690576228545219>

⁶⁷ Pedagogia (UERJ). Bolsista do COLEI. CV: <http://lattes.cnpq.br/6496376755564940>

⁶⁸ Pedagogia (UERJ). Bolsista do COLEI. CV: <http://lattes.cnpq.br/4297769268752497>

⁶⁹ Letras (UERJ). Bolsista do COLEI. CV: <http://lattes.cnpq.br/6380224956235759>

vação, para reflexão sobre a prática. Esse tema relacionado à formação de leitores vem nos voltando para a produção de relatórios, por meio de registros reflexivos sobre a temática.

Nossa perspectiva teórico-metodológico se inscreve em articulação com a *pesquisiformação narrativa (auto)biográfica* (BRAGANÇA, 2019) considerando diálogos *entretecidos* por cinco pesquisadores, que revisitam narrativas de diários de campo de dois graduandos, Cauã Bandeira & Joana Rocha, com o objetivo de potencializar as experiências formativas, que aconteceram em contextos isolados, mas que agora se tornam objeto de estudo coletivo no capítulo em tela.

CONHECENDO UM DOS PROJETOS DE ENSINO DA UERJ

O Programa de Incentivo à Docência na Graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, popularizou-se pela sigla: PRODOCÊNCIA e tem como objetivo a criação de propostas que dinamizem atividades relevantes para a formação e prática dos futuros docentes, fortalecendo a formação do professor.

O PRODOCÊNCIA articula a teoria e a prática como princípio na formação e na função do educador e apoia iniciativas que têm como prioridade a avaliação e acompanhamento dos projetos políticos-pedagógicos dos diversos cursos de licenciatura.

Além disso, o PRODOCÊNCIA visa ampliar a articulação do ensino ao campo de trabalho, isto é, o chão da escola, potencializando ações de pesquisa, extensão, da cultura e da didática, sendo inspirado no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), proposta formativa do governo federal que coloca em diálogo: graduandos, docentes da Educação Básica e professores do Ensino Superior.

No capítulo em tela, compartilhamos nossas experiências de estudo e pesquisa no projeto da bolsa PRODOCÊNCIA: “Alfabetização na perspectiva discursiva: o trabalho com diferentes linguagens na Educação

Infantil e primeiro ciclo do Ensino Fundamental”, que tem como objetivo o estudo de práticas e teorias pedagógicas sobre a alfabetização em sua concepção discursiva e o trabalho com diferentes linguagens. A proposta está vinculada ao COLEI como parte de suas ações de ensino, pesquisa e extensão. Cada projeto é contemplado com 5 bolsistas, podendo ser desenvolvido em uma ou mais instituição de ensino, o nosso, como já dito, tem como campo de atuação, duas instituições municipais.

O projeto articula suas discussões nos seguintes campos teóricos: valorização do trabalho com diferentes linguagens (MALAGUZZI, 2009) e os estudos que estruturam a alfabetização na perspectiva discursiva (SMOLKA, 2012). As práticas teórico-metodológicas da proposta dizem respeito ao trabalho com registros reflexivos (WEFFORT, 1996) dos bolsistas acerca das experiências formativas vivenciadas, onde podemos identificar as ações das crianças e dos docentes da instituição. Além disso, o trabalho de mediação literária (CORSINO, 2014) e a elaboração de oficinas de desenho passo a passo (FIGUERÊDO, 2006). A escolha das duas últimas práticas justifica-se pelo fato de que, a partir delas, podemos dialogar com muitas outras linguagens, a saber: a escultura, a fotografia, a música e entre outros.

Nesse contexto, o trabalho de campo dos bolsistas se desenvolve com o apoio da coordenação do projeto, passando pelos seguintes passos: reconhecimento da instituição por meio de diálogos com os profissionais e do conhecimento do Projeto Político Pedagógico; mapeamento das atividades de rotinas dos grupos de referências que semanalmente acompanham; construção de laços afetivos com as crianças e docentes do referido grupo; e proposição de atividades e/ou elaboração de materiais pedagógicos. A proposição de tais ações é feita por meio da elaboração de oficinas e de atividades pontuais, sempre mobilizadas pela linguagem literária se articulando ao desenho, à fotografia, à música e/ou à dança. O planejamento dessas atividades busca dialogar com questões que estão mobilizadas no cotidiano escolar do grupo de referência.

NARRATIVAS EM DIÁLOGO COM A ESCOLA MUNICIPAL DE SÃO GONÇALO

A escola é constituída por: uma sala de leitura, refeitório, quadra, sala de direção, parquinho para Educação Infantil, sala de jogos, sala de recursos, sala de vídeo, sala de professores, dez salas de aula e uma sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE). Como já dito anteriormente, o presente capítulo tem como foco os espaços literários da escola, portanto, adiante, iremos dissertar sobre o funcionamento da sala de leitura.

A sala de leitura funciona de terça à sexta, que são os dias em que a pessoa responsável pela sala está na escola, desse modo, cada turma tem um horário de visitação. A sala   pequena e contém três estantes, onde os livros estão organizados em ordem alfabética por nome do autor/autora, no lado direito da sala. No lado esquerdo, há uma pequena mesa que contém as fichas de cada criança. De acordo com a funcionária responsável pelo local, o número de obras do acervo é algo em torno de 2.040 livros, de acordo com o último levantamento, feito em 2022. Cada uma das crianças possui uma ficha, que serve como um meio de controlar quem está em posse do livro, assim como verificar se a criança irá devolver, ou não, o livro no prazo determinado. As crianças podem ficar com o livro durante uma semana, mas também podem pedir prorroga o do prazo por igual período. Além disso, os leitores mais assíduos do mês ganham um livro de presente, além de ter sua foto impressa em um cartaz com as fotos dos leitores mais assíduos do mês, com nome, fotografia, turma e turno. Todas essas informaçoes foram fornecidas pela professora da turma 2 e, mais tarde, confirmadas pela responsável da sala de leitura.

No texto, “A literatura infantil no processo de forma o do leitor”, de Sílvia Cristina Fernandes Paiva e Ana Arlinda Oliveira (2010), as autoras dissertam sobre a presença da leitura no cotidiano e como elemento na forma o dos indivíduos:

Na vida cotidiana deparamo-nos com os caminhos da leitura motivados por situações de necessidade, prazer, obrigação, divertimento ou para passar o tempo. Nesta perspectiva, podemos afirmar que a leitura é fundamental para construção de conhecimentos e para o desenvolvimento intelectual, ético e estético do ser humano (PAIVA & OLIVEIRA, 2010, p. 23)

Mais adiante, no texto, as autoras falam sobre a importância da escola no processo de formação do leitor, destacando como a instituição atua de maneira imprescindível em criar oportunidades para que as crianças desenvolvam o gosto pela leitura:

Se considerarmos que a escola tem como uma de suas funções primordiais a formação do indivíduo leitor, pois, ela ocupa o espaço privilegiado de acesso a leitura, é imprescindível que a escola crie possibilidades que oportunizem o desenvolvimento do gosto pela leitura por intermédio de textos significativos para os alunos (PAIVA & OLIVEIRA, 2010, p. 23).

Compreendemos como espaço literário, o espaço que a literatura ocupa no cotidiano escolar. Detemos o nosso olhar para os espaços que os livros ocupam, como a sala de leitura e a sala de aula, mas não somente isso. Nosso olhar também se direciona ao uso da literatura no cotidiano escolar, levando-nos a pensar em algumas questões, por exemplo, como é a qualidade desse material.

Ao longo do exercício em campo, nas duas turmas, o bolsista observou que, em cada sala de aula, as crianças têm à disposição livros que ficam em armários na parte de trás da sala de aula. Os livros, em sua grande maioria, são contos de fadas e contos maravilhosos que as crianças já leram e/ou já conhecem a história, já que algumas delas já são populares na narrativa oral.

Além disso, a maioria dos livros presentes em sala de aula contém um caráter moralizador e pretendem transmitir um ensinamento para a criança, isto é, uma lição de moral, inicialmente, fechada, sem abri-

-se à produção de sentido. Geralmente, essas lições são ensinamentos valorizados pelos adultos e, por isso, são transmitidos para as crianças através das narrativas. O bolsista observou que as crianças demonstravam pouco interesse por esses livros. De acordo com Paiva e Oliveira (2010, p. 27), “a moralidade é um traço desmotivador para criança”, pois este processo evidencia que o adulto está em uma posição hierárquica superior à criança, que assume o papel de objeto a ser moldado de acordo com os valores dos adultos.

Adiante, as autoras questionam se o maior problema não se encontra no suporte teórico-metodológico, afinal, a moralidade presente na fábula é sensível ao leitor, a criança, e pode ser entendida por ela através de suas vivências e experiências.

No entanto, os problemas ainda não superados pela Literatura Infantil encontram-se nas práticas pedagógicas que ainda insistem apresentar a Literatura Infantil com exercícios intelectuais ou pedagógicos, ensino da moral e bons costumes. Desviando, assim o poder da imaginação que a Literatura Infantil proporciona e que seria o ideal na formação do leitor (PAIVA & OLIVEIRA, 2010, p. 28).

No decorrer do seu exercício, o bolsista experienciou uma aula em que essa problemática teórica-metodológica se mostrou de maneira evidente. Primeiramente, faz-se necessário uma contextualização. O relato a seguir não aconteceu em nenhuma das duas turmas de Ensino Fundamental (EF), em que o licenciando desenvolvia suas atividades com regularidade, pois diante da ausência desses professores por questões de saúde, ele foi deslocado para outra turma, em caráter especial. Logo, a narrativa se passa em uma turma do 1º ano do EF em que o bolsista cumpriu sua carga horária.

Nessa turma, o professor regente utilizou uma fábula, um uso muito comum nas séries iniciais do Ensino Fundamental, como uma ferramenta introdutória para a realização da atividade. Primeiramente, o professor optou por fazer a leitura do livro pelo celular e não mostrava

as ilustrações do livro para as crianças, já que a bibliotecária não estava presente na escola naquele dia. Nelly Coelho (2000) diz que o texto torna-se a fusão de palavras e imagens ou uma narrativa em imagens que pode desafiar o olhar e a criatividade do leitor. Durante as práticas de mediação literária do nosso Coletivo, por opção metodológica, inicialmente, não mostramos as ilustrações para as crianças. Após a mediação, estabelecemos uma roda de conversa, uma vez que, a partir dessa prática metodológica, a criança:

[...] compartilha com os outros as suas experiências e aprende a argumentar, abrindo uma porta para o grupo construir novas argumentações, tornando-se assim, uma constante troca, união de saberes e experiências, gerando um espaço de aprendizado e construção coletiva, e ao mesmo tempo, de conquista individual (SILVA, 2012, p. 56).

Durante esse momento, as crianças compartilham como imaginaram as personagens e os cenários em que a obra teve sua narrativa arquitetada, pois entendemos que o ilustrador é um outro autor, que conta uma versão da história, por meio das ilustrações/ dos desenhos que cria. Assim, sem ver inicialmente as imagens, as crianças vão contrapor leituras (CAGNETI, 2013). Em seguida, o livro passa de mão em mão para as crianças folhearem e observarem a obra. Como dito anteriormente, muitas vezes, o texto funde-se com a imagem, agindo como parte fundamental da produção, sendo assim, ao entrar em contato com a ilustração, a criança vivencia uma experiência mais ampla com a obra literária.

Agora, nos deteremos na mediação da narrativa realizada pelo professor regente. A mediação da história foi carente de entonação e artifícios que prendessem a atenção das crianças e/ou despertasse o interesse das crianças pela história, por exemplo, a dramatização. No texto, “O professor como mediador das leituras literárias”, de Ana Arlinda Oliveira (2010), a autora discorre sobre o papel do professor como mediador. A ausência de estratégias para despertar o interesse das crianças pela leitura é prejudicial no processo de formação de leitores. A

escola é um ambiente que detém a prerrogativa de ser um espaço onde as crianças têm acesso à livros e, dentro da escola, o professor é quem exerce o papel de incentivador (OLIVEIRA, 2010).

Interpretamos a mediação literária feita pelo professor como pouco planejada e sem os cuidados pedagógicos que se espera que um profissional tenha na organização de uma atividade pedagógica que necessite de uma coisa tão básica, como separação do material: um livro, a fim de motivar as crianças e qualificar a experiência de mediação literária, que lhes é oferecida. Reafirmamos que, do nosso ponto de vista, a prática pedagógica observada revela-se como preocupante, pois o professor tem um papel importante como mediador literário, uma vez que ele é o responsável no espaço escolar por despertar o interesse pelos livros nas crianças e, muitas vezes, é a única referência que os meninos e as meninas possuem de incentivo à interação literária.

Entendemos que a contação de histórias e a mediação literária exercem um papel fundamental na construção de sentidos e do interesse pela leitura, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, quando as crianças estão no estágio inicial do processo formal de alfabetização. Ressaltamos que, neste processo, faz-se necessário que junto a ele as crianças entendam o porquê ler e escrever é importante e, além disso, que elas entrem em contato com práticas sociais de leitura e escrita, isto é, o letramento (SOARES, 2004).

NARRATIVAS SOBRE A ORGANIZAÇÃO DE UMA BIBLIOTECA EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE NITERÓI

Uma das autoras do presente capítulo que também atua como bolsista no PRODOCÊNCIA, realiza suas experiências de campo em outra instituição, em uma escola pública municipal localizada numa periferia em Niterói. No ano de 2022, a bolsista esteve nesta escola em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental, que acompanhava por duas vezes na semana. As interações feitas da bolsista para com a turma e a professora eram inscritas metodologicamente no campo da observação-participante

(ANGROSINO, 2009) na sala de aula. As informações coletadas foram feitas a partir de conversas com as crianças e a professora. Tal movimento acontece como parte das atividades exploratórias do trabalho de campo do projeto, que como já dito, tem por um dos objetivos reconhecer as rotinas das instituições nas quais a proposta se desenvolve.

Inicialmente, iremos narrar o espaço escolar, que é composto por: um pátio, duas quadras, dois parques recreativos que são divididos para crianças maiores e menores, um elevador, um refeitório, uma sala dos professores, sala da direção, uma sala de recursos para Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma sala do almoxarifado, sala de reunião, um auditório, onde, quando necessário, é utilizado para passar filmes para as crianças e uma biblioteca.

O espaço literário da escola, a biblioteca, um dos focos do presente capítulo, é o ambiente que nos debruçaremos a partilhar narrativas. Ela funciona todos os dias, mas somente quando a bibliotecária está lá, é que o horário de visita é dividido entre as turmas para não gerar conflitos/ choques entre elas. Nesse espaço, há uma bibliotecária concursada, que fica responsável pela gestão do espaço.

O ambiente é bem espaçoso, contém histórias de diversas temáticas divididos em caixas organizadoras e em prateleiras, como: africanidade, cultura popular indígena/ folclórica, poesias, ecologia/meio ambiente, contos fábulas, comportamento, saúde, gibis, novidades, livro sem texto, livros os quais o uso é permitido somente na biblioteca, animais, Ziraldo, informativo, música e biografia. Essas categorias de livros ficam organizadas em longas estantes ocupando duas paredes dos lados esquerdo e direito. Identificamos que há outras divisões de livro, planejadas pela bibliotecária com o objetivo de provocar a curiosidade das crianças. As obras são colocadas sobre as mesas, em caixas organizadoras, dentro de cestos enfeitados com tecidos. Tais disposição têm por objetivo deixar as obras ainda mais próximas das crianças.

Também há na biblioteca dois murais, um com desenhos que as crianças fizeram, e outro com fotografias de algumas delas. No meio

da biblioteca, há cadeiras em duas fileiras de frente para a outra, onde as crianças sentam e a bibliotecária lê uma história para eles. Algumas caixas organizadas têm nome de autores famosos como: Ilan Brenman, Pedro Bandeira, Léo Cunha, Sylvia Orthof, Ana Maria Machado, Tatiana Belinky e Ruth Rocha. E em outras prateleiras há mais livros, porém não estão categorizados. Além disso, nas paredes, há dois mapas expostos, um da América do Sul e um do continente Africano. Há também uma parte nas prateleiras onde contém jogos de tabuleiro.

Nas paredes da biblioteca, há nomes de escritores famosos da literatura brasileira. Do lado direito, uma parte das prateleiras contém lápis para pintar as atividades realizadas dentro da biblioteca. Além disso, há também uma parte separada com livros e materiais de apoio para o professor consultar. Bonecas de pano, fantoches, animais de pelúcia estão disponíveis para serem utilizados como ferramentas em momentos de contação de histórias. Ademais, há também livros infanto-juvenis e best-sellers como: a saga “Crepúsculo”, “Jogos Vorazes”, “Extraordinário”, “Marley e Eu”, “O Código da Vinci”, “O “Cortiço”, entre outros. Percebemos aqui a importância de colocar as crianças em contato com todos os tipos de gêneros textuais, não apenas livros infantis. Essa decisão fornece às crianças um maior repertório cultural.

É importante ainda confirmar que ter bibliotecas bem cuidadas, planejadas por mediadores de leitura para ser um espaço vivo com a presença de crianças em interação com os livros, fortalece o bojo de suas ações pedagógicas, conforme afirma Gasque, (2013, p. 153):

O uso das bibliotecas pelos aprendizes deve se iniciar desde a educação infantil, por isso a biblioteca escolar tem papel preponderante no que diz respeito a fomentar nos aprendizes a curiosidade, a vontade de aprender, o gosto pela leitura. Para tanto, as bibliotecas precisam estar integradas pedagogicamente ao sistema educacional, em especial as escolares.

No que diz respeito ao movimento de integração da biblioteca às outras atividades pedagógicas, observamos no desenvolvimento das ações de pesquisa, o protagonismo desse espaço nas atividades de rotina

da instituição. Uma vez que obtivemos a informação de que as crianças, nas quintas-feiras, são encaminhadas com a professora para a biblioteca que fica no quarto andar, perto da quadra. Trata-se de um momento no qual as crianças pegam os livros e ficam, por um tempo, explorando e experimentando as capas das obras e suas ilustrações. Na referida atividade de rotina, elas revisitam obras conhecidas e exploram, naquele rico ambiente, os livros que ali se encontram disponíveis. Depois desse movimento de exploração e reconhecimento do espaço planejado, por meio de uma postura de investigação literária infantil, a bibliotecária lê um livro para elas. Observamos que há, visivelmente, um momento planejado de interação literária pela mediadora do espaço.

Acompanhamos o trabalho da bibliotecária em uma turma de 1º ano, crianças em processo de alfabetização. O livro escolhido para mediação foi “Quem soltou o Pum?”, de Blandina Franco e Jose Carlos Lollo (2010), com uma leitura bem-feita e com provocações dialógicas que convidam o grupo de crianças a pensar sobre o texto compartilhado em voz alta.

Após a leitura, a docente convidou as crianças a falarem sobre a narrativa, não apenas se gostaram ou não, mas a pensarem por si mesmas. O texto mexe com alguns tabus discursivos, como, por exemplo, a conversa sobre flatulências, por meio de um texto de humor, sendo assim, no momento da roda de conversas, as crianças compartilharam impressões não apenas sobre soltar “puns”, mas, também, como isso incomoda, especialmente, os adultos. Discutiram também sobre a sagacidade dos autores, em falar dos gases emitidos pelo corpo humano em comparação à problemática de um cachorro, que não pode circular por aí livremente. O diálogo é potente e amplia os sentidos sociais e literários que um “pum” pode ter. Após essa atividade, a professora mantém o convite à livre exploração infantil dos títulos presentes no espaço, se colocando disponível para dicas e diálogos literários de livros que, nesse momento, meninos e meninas poderão tomar emprestado por alguns dias.

Nas observações realizadas, refletimos sobre como o espaço literário, a biblioteca, se transforma num ambiente não só de leitura, mas, também, de articulação com as aulas. Têm-se visto a importância que dão para a leitura nesta escola. Notamos que há também uma participação

ativa da escola nos movimentos de leitura, o incentivo ao ato de ler é dado com grande ênfase, pois todos os anos a escola promove a Feira Literária, evento que bolsistas e coordenação do PRODOCÊNCIA puderam presenciar. Desse modo, foi possível analisar que tanto os professores, quanto a escola dão valor aos seus espaços literários, pois, no momento da Feira, foram compartilhadas apresentações das turmas em diálogo com obras literárias estudadas durante o ano. Por exemplo, como exercício de releituras, algumas encenavam, dançavam e outras liam seus registros escritos autorais.

Esse movimento da escola demonstra como a valorização dos espaços literários são importantes para o desenvolvimento interdisciplinar do educando. Sendo assim, ele não fica preso somente ao conteúdo nos livros didáticos, pois faz-se necessário que a escola explore a literatura como um caminho que possibilita às crianças criarem diferentes experiências culturais no ambiente escolar. E, como sabemos, o contato com a literatura tem o poder real e ficcional de ampliar leituras de mundo (CANDIDO, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências apresentadas e discutidas pelos bolsistas comprovam como a formação docente inicial pode se qualificar por meio de projetos de ensino, pesquisa e extensão. Ou seja, propostas que possibilitem aos graduandos dialogar com o cotidiano escolar antes dos estágios obrigatórios de seus cursos e antes da posse da regência docente de uma turma, em uma instituição pública ou privada.

Conseguimos perceber por meio das narrativas apresentadas e dos exercícios de produção dialógica com teorias, mobilizados ao longo do presente capítulo, o quanto a formação profissional de licenciandos vem se qualificando para além do espaço da sala de aula no Ensino Superior. Esta qualificação se faz através dos seguintes elementos: a) aprofundamento dos conteúdos curriculares das disciplinas de seus cursos; b) realização das atividades como bolsistas sob a coordenação de um professor-pesquisador; c) mobilização de diálogos com o cotidiano escolar, e; d) participação em grupos de estudos promovidos pelo Coletivo de Pesquisa onde os projetos são gestados.

Desse modo, confirmamos que a possibilidade de atuar como bolsista lhes possibilitou ampliar dimensões da formação inicial. Registramos que esse movimento formativo e consideramos que graduandos atuando em bolsas de estudos conseguem qualificar muito mais a sua formação do que aqueles que não podem fazer esse movimento ao longo do processo, por meio da pesquisa formação narrativa (auto)biográfica (BRAGANÇA, 2019). Em estudos sobre projetos similares ao PRODOCÊNCIA, Rausch & Frantz (2013) confirmam nossa percepção:

Para alguns acadêmicos bolsistas a qualificação do ensino propiciada pelo PIBID está relacionada ao rompimento do tradicionalismo pedagógico ainda vigente nas redes públicas de ensino, para a adesão a uma cultura educacional que considere o contexto sociocultural a fim de proporcionar conhecimentos mais significativos para todos os envolvidos (RAUSCH; FRANTZ, 2013, p. 632-633).

Conforme os estudos de Rausch & Frantz (2013) o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) do governo federal rompe com um ensino tradicional e entendemos que também o PRODOCÊNCIA, de nossa universidade, que o toma por inspiração, faz o mesmo, pois possibilita que licenciandos iniciem o diálogo com a cultura escolar, desde o início de sua formação. Esses programas, muitas vezes ajudam os discentes a estarem familiarizados com o ambiente escolar, que, na maioria das vezes, será futuramente escolha de seu local de trabalho, pois muitos estudantes de pedagogia e demais licenciaturas, por conta do currículo, só têm contato com o chão da escola por meio dos estágios obrigatórios, que acontecem nos anos finais da graduação. Trata-se de uma experiência formativa estruturada no diálogo entre escola e universidade, mobilizando diálogos dos licenciandos com gestores, docentes e discentes na Educação Básica, mediados por pesquisadores do Ensino Superior.

REFERÊNCIAS

ANGROSINO, Michael. *Etnografia e observação participante*. (Tradução: José Fonseca). São Paulo: Artmed, 2009.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Pesquisa formação narrativa (auto)biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas**. In: *Pesquisa (auto)biográfica: diálogos epidêmico-metodológicos*. Curitiba: CRV, 2018, v.1, p. 65-81. Disponível em: <<https://grupopolifonia.files.wordpress.com/2020/08/texto-bragancca7a-2018.pdf>>. Acesso em 28: fev. 2024.

- CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: Vários Escritos. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2011.
- CAGNETI, Sueli de Souza. **Leituras em contraponto: novos jeitos de ler**. São Paulo: Paulinas, 2013.
- COELHO, Nelly Novaes. **A literatura infantil: um objeto novo**. In Literatura: arte, conhecimento e vida. São Paulo: Peirópolis, 2000. — (Série nova consciência)
- CORSINO, Patricia. (Org.). **Travessias da literatura na escola**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2014.
- FIGUEIRÊDO, Maria do Amparo Caetano de; (et al.). **Metodologia de Oficina Pedagógica: Uma Experiência de Extensão com crianças e adolescentes**. Revista Eletrônica Extensão Cidadã, [S. L.], v. 2, 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/extensaocidada/article/view/1349>>. Acesso em: 8 mar. 2024.
- FRANCO, Blandina. **Quem soltou o Pum?** Ilustrações José Carlos Lollo. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010.
- GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias. **Centro de Recursos de Aprendizagem: biblioteca escolar para o século XXI**. Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação, Campinas, SP, v. 11, n. 1, p. 138-153, jan./abr. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1656>>. Acesso em: 4 mar. 2024.
- MALAGUZZI, Lóris. **História, ideias e filosofia básica**. 3. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. As cem línguas da criança: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre/ RS: Penso, 2016, p. 57-97.
- OLIVEIRA, Ana Arlinda de. **O professor como mediador das leituras literárias**. In Coleção Explorando o Ensino, v. 20. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.
- PAIVA, Sílvia Cristina Fernandes, OLIVEIRA, Ana Arlinda. **A literatura infantil no processo de formação do leitor**. Cadernos da Pedagogia. São Carlos, Ano 4 v. 4 n. 7, p. 22-36, jan.-jun. 2010.
- RAUSCH, Rita Buzzi; FRANTZ, Matheus Jurgen. **Contribuições do Pibid à Formação Inicial de Professores na Compreensão de Licenciandos Bolsistas**. Atos de Pesquisa em Educação: ISSN 1809-0354, Blumenau, v. 8, n. 2, p.620-641, maio 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2013v8n2p620-641>>. Acesso em: 27 fev. 2024.
- SILVA, Adriana da. **A roda de conversa e sua importância na sala de aula**. 2012. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/items/5fa34c65-89bd-4921-9e5e-6dc660be9f02>>. Acesso em: 01 mar. 2024.
- SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita – A alfabetização como processo discursivo**. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. **Revista brasileira de educação**, p. 5-17, 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G-4dNwDHRkRxrZk/>>. Acesso em: 1 mar. 2024.
- VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- WEFFORT, Madalena Freire. **Observação, registro e reflexão**. Instrumentos Metodológicos. I. 2ª Ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: CONCEITOS E IMPLICAÇÕES

Thiago Falcão Solon⁷⁰
Giovana Maria Belém Falcão⁷¹

INTRODUÇÃO

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), em linhas gerais, define-se como um serviço da Educação Especial realizado na escola comum, por meio das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). O professor que atua nesse segmento docente deve fundamentar seu trabalho com base no paradigma atual da educação inclusiva, difundido desde os anos 1990 e materializado no Brasil em diversos documentos legal-normativos (Brasil, 2008a, 2009, 2010). Entre as principais atribuições conferidas ao professor do AEE estão identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos e de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes público da Educação Especial⁷² na escola, considerando suas necessidades específicas (Brasil, 2008a).

Dessa forma, Queiroz (2017) assinala que a formação continuada para professores do AEE vem sendo alvo de questionamentos nos últimos anos, pela responsividade ou não dessa formação em cenário de educação inclusiva e pela possibilidade de atuação no serviço. Isso porque, “para atuar no AEE, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência

⁷⁰ Mestre em Educação (UECE). Técnico pedagógico (SME / Caucaia – CE).
CV: <http://lattes.cnpq.br/0988309741411601>

⁷¹ Doutora em Educação (UECE). Professora (UECE). Pesquisadora do grupo de pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS/UECE). CV: <http://lattes.cnpq.br/4445200634509031>

⁷² Esses estudantes correspondem àqueles que apresentam deficiência (física, intelectual ou sensorial), Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação (Brasil, 2008a).

e conhecimentos específicos da área⁷³ (Brasil, 2008a, p. 17). Portanto, além de um pré-requisito para a função, a formação continuada exerce papel decisivo na oferta dos conhecimentos específicos da área, bem como na compreensão das atribuições conferidas ao professor do AEE, revelando assim a complexidade dessa formação frente aos objetivos e desafios para a construção de uma escola orientada pela inclusão.

Ao levantarmos tal cenário, torna-se necessário questionar a relação entre a formação continuada para professores do AEE e os conceitos atrelados a essa etapa formativa, a fim de entendermos os limites e as possibilidades existentes em cenário de educação inclusiva. As concepções e terminologias atribuídas à formação continuada, assim como as diferentes modalidades de cursos ofertados e/ou buscados passam a ser cruciais para pensarmos o alcance da formação continuada para o AEE e as implicações por ela produzidas aos professores desse serviço. Todos os referidos aspectos são importantes para compreendermos, ainda, sobre quais bases está alicerçada a formação continuada para professores do AEE, reverberando nos modos como os docentes dão sentido a essa formação e extraem dela subsídios para o trabalho nas SRM.

Com base em tais pressupostos, partimos dos seguintes questionamentos: como a formação continuada para o AEE relaciona-se com as características e conceitos próprios dessa etapa formativa? Quais as implicações da formação continuada para o trabalho e significação dos professores do AEE? Buscando responder a essas indagações, este texto tem como objetivo discutir a formação continuada para professores do AEE, destacando os conceitos e as implicações produzidas a partir dessa etapa formativa.

O texto insere-se no formato de um ensaio teórico, que, de acordo com Boava, Macêdo e Sette (2020), define-se pela reflexão sobre um determinado tema ou fenômeno da realidade, visando à ampliação das discussões em pesquisas posteriores. Esse tipo de trabalho é realizado, essencialmente, mediante materiais como livros e artigos científicos, os quais subsidiam a explanação do assunto proposto. O estudo consistiu,

⁷³ Como complemento, a formação continuada para professores do AEE ocorre por meio de cursos de pós-graduação, de extensão, de atualização ou de aperfeiçoamento (Brasil, 2010).

então, na reflexão sobre a temática da formação continuada para professores do AEE, partindo das pesquisas de Silva (2014), Queiroz (2017), Carvalho (2020), bem como de seus atravessamentos com a categoria formação continuada, ao apoiarmos-nos em Nóvoa (1992), Altenfelder (2005), Imbernón (2010), entre outros autores.

Assim sendo, o texto está organizado da seguinte forma. Além desta introdução, apresentamos, na seção posterior, a relação entre a formação continuada para professores do AEE e os principais conceitos e características relativos a essa etapa formativa. Em seguida, refletimos sobre as implicações da formação continuada para os professores do AEE, tanto do ponto de vista dos saberes docentes, da relação teoria e prática, como do sentido atribuído à formação. Por fim, trazemos as nossas considerações finais e as referências utilizadas.

FORMAÇÃO CONTINUADA E AEE: CONCEITOS E CARACTERÍSTICAS

Em geral, a literatura relativa à área da formação docente tem concordado quanto à ideia de que a formação continuada se refere à etapa formativa que acontece após a formação inicial do professor, em nível de graduação, e se estende ao longo de toda a carreira no magistério. O mesmo aplica-se aos professores do AEE, que buscam na formação continuada os conhecimentos específicos da área, os quais não são ofertados em sua totalidade pela formação inicial. Contudo, ao se abordar essa temática, há que se considerar a existência de uma dispersão semântica, uma pluralidade terminológica (Oliveira-Formosinho, 2009) que vincula formação continuada a outros termos, como formação contínua, formação permanente e até mesmo desenvolvimento profissional.

De acordo com Melo, Silva e Falcão (2021, p. 3), “formação continuada se exerce como continuidade da formação formal acadêmica dos professores, aproximada a uma lógica escolarizante de aquisição de conhecimentos”. Realiza-se por meio de cursos de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, como especialização, mestrado e doutorado, vinculados a Instituições de Educação Superior (IES) ou institutos de ensino, além de contemplar também cursos de extensão, de atualização e de aperfeiçoa-

mento. Como formação contínua, diz respeito a processos formativos também formais para além da instância acadêmica, tais como “cursos de capacitação docente, formação pedagógica complementar, semanas de planejamento assistido, palestras, fóruns, seminários, oficinas, eventos científicos, etc.” (Melo; Silva; Falcão, 2021, p. 4).

Além dos referidos termos, destacamos, ainda, o conceito de formação permanente, que, de certo modo, seria sinônimo dos demais e complementar a eles. Imbernón (2010) assevera que a formação permanente ocorre em todos os espaços e momentos da vida do professor, como um processo integrado e não compartimentado de reflexão e produção de novos saberes e conhecimentos, o que inclui as diversas experiências de formação que visam melhorar a prática docente e o desenvolvimento na carreira. É nesse contexto que surge, ainda, a relação com o termo desenvolvimento profissional, por indicar evolução, crescimento na formação e no exercício docente.

Nesse sentido, a preponderância do termo formação continuada no contexto do AEE ocorre pelo fato de que a atuação nesse segmento docente exige conhecimentos sistematizados de formação, que, embora possam ser ofertados na formação inicial, necessitam ser ampliados ou aprofundados em cursos de pós-graduação ou demais modalidades de formação continuada. Tal perspectiva também é adotada por muitos pesquisadores da área (Silva, 2014; Queiroz, 2017; Carvalho, 2020), além de também ser referenciada em documentos normativos da área (Brasil, 2008a, 2009, 2010). Contudo, não se exclui, aqui, a participação dos professores em outras vivências de formação, as quais também serão importantes, mas no sentido de complementar e compartilhar saberes relativos ao AEE e os demais elementos que envolvem o trabalho nesse serviço da Educação Especial.

Ainda na esteira das terminologias atribuídas à formação continuada e sua relação com o AEE, vale ressaltar a utilização também frequente dos termos treinamento, reciclagem e capacitação. Para Marin (1995), reciclagem, que é uma palavra usada no cotidiano para se referir a processos de modificação de objetos e materiais, não deve ser usada no contexto educacional, pois pode referir-se a cursos rápidos, descontextualizados e

superficiais, que não consideram a complexidade do processo de ensino-aprendizagem. Por sua vez, treinamento também pode ser inadequado, a menos que a educação continuada seja pensada como um processo mecânico que meramente modela comportamentos (Marin, 1995). E capacitação, apesar de muito utilizada atualmente, pode representar a transmissão vertical do conhecimento com o objetivo de capacitar o professor a algo, mas sem conhecer, analisar ou criticar esse conhecimento.

Dessa forma, observamos que os termos reciclagem, treinamento e capacitação referem-se a visões distintas de formação, não sendo neutras em seus significados. No entanto, todas parecem ter como objetivo comum a instrução, a transmissão, a modelagem de comportamentos para determinado fim, práticas essas historicamente comuns em se tratando da formação continuada de professores. No contexto do AEE, ainda é recorrente a referência ao termo capacitação, pois a atuação do professor nesse serviço é pensada no intuito de habilitar e capacitar o docente para o trabalho nas SRM, como requerem os documentos legais na perspectiva da educação inclusiva. Por outro lado, em muitos casos, todos esses termos são aplicados de maneira sinônima ou incorporados em diferentes modalidades de cursos de formação continuada que não se comprometem com a ressignificação de sua atuação por parte do professor e sim o cumprimento de interesses governamentais para com a formação docente.

Quanto às modalidades de cursos de formação continuada, destacamos como aqueles mais presentes no contexto do AEE os cursos de pós-graduação, de extensão, de atualização e de aperfeiçoamento. A esse respeito, Altenfelder (2005) assinala que os cursos de extensão são atividades acadêmicas, técnicas ou culturais de curta duração, com o objetivo de complementar e aprofundar conhecimentos no campo da atuação na docência. Os cursos de atualização, por sua vez, buscam rever ou aprimorar conhecimentos teóricos, técnicos e práticos, por meio de conhecimentos mais atuais, possuindo carga-horária mínima de 40 horas. Os cursos de aperfeiçoamento buscam, como objetivo, formar professores com habilidades específicas para que possam adquirir outras técnicas, tendo como carga-horária mínima 180 horas. Por fim, os cursos de pós-

-graduação visam ao aprofundamento acadêmico-científico, dividindo-se em *lato sensu* (especialização) e *stricto sensu* (mestrado e doutorado), também variando em sua carga-horária a depender da modalidade do curso.

Segundo Queiroz (2017), os cursos de especialização em Educação Especial, Atendimento Educacional Especializado e Educação Inclusiva são recorrentes na formação continuada dos professores do AEE, na medida em que são buscados com o objetivo de ofertar os conhecimentos específicos da área, quase sempre representando o primeiro momento formativo desses professores voltado à Educação Especial. Os cursos de extensão, de atualização e de aperfeiçoamento, por sua vez, também estão comumente relacionados à formação dos professores do AEE, sendo frequente a oferta ou busca por cursos que complementem ou ampliem os conhecimentos produzidos na formação inicial ou na pós-graduação.

É nessa perspectiva de formação continuada que evidenciamos ainda outro tipo de formação comumente ofertada aos professores do AEE, notadamente, a formação em serviço ou em contexto. Para Candau (1997), a formação em serviço é aquela que acontece no próprio local de trabalho do professor, a escola, diferente da formação convencional em que o docente busca por formação em diferentes espaços e em horários outros que não são a sua jornada de trabalho. A autora ressalta ainda que a oferta da formação em serviço é comum em diversas realidades de ensino, com o objetivo de qualificar e levar o professor a refletir sobre as questões mais próximas de sua realidade prática, sendo mais comum a oferta por parte das redes de ensino.

No contexto do AEE, a formação em serviço acontece com frequência, possibilitando o aperfeiçoamento da prática profissional, o compartilhamento das vivências entre os professores e, sobretudo, a promoção de respostas aos desafios que se lhes são impostos em cenário de educação inclusiva (Carvalho, 2020). As redes de ensino, como foi dito, se destacam quanto à formação em serviço para o AEE, ofertando cursos ou outras situações formativas aos professores como cumprimento de suas responsabilidades para com a formação continuada de seus profissionais. Tanto os professores do AEE como de outras áreas possuem, ainda, dentro do sistema público de ensino, o tempo

de um terço de sua jornada de trabalho destinado ao planejamento e à realização da formação continuada, conforme assegura o Art. 2, da Lei nº 11.738 (Brasil, 2008b).

A despeito de todas as modalidades e formatos de cursos de formação continuada no contexto do AEE, até aqui apresentados, um aspecto torna-se preponderante. Para além de todas as formações ofertadas e/ou buscadas pelo docente do AEE, os sentidos e significados produzidos passam a ser mais importantes do que o mero acúmulo de cursos, considerando a promoção de verdadeiras contribuições no trabalho na SRM. Isso porque, ao longo da formação continuada, o docente desse serviço é rodeado por cursos, de diferentes formatos e objetivos, mas nem todos constituem-se como vivências formativas de fato significativas à melhoria do trabalho docente. E não estamos nos referindo a cursos de longa ou curta duração, de pós-graduação, de extensão, de atualização ou de aperfeiçoamento, pois, independente dessas modalidades, quaisquer cursos podem ser considerados produtivos ou improdutivos, mobilizando os saberes e os conhecimentos necessários em determinado campo de atuação.

Para tanto, alguns elementos também serão fundamentais e ajudarão o docente do AEE a ressignificar suas vivências de formação continuada, além de levarmos em consideração as implicações positivas ou negativas dessas vivências na sua atuação profissional. Na próxima seção, destacaremos melhor esses elementos e implicações, em face do contexto dos professores do AEE.

FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DO AEE: ELEMENTOS E IMPLICAÇÕES

Uma vez compreendidos os principais conceitos que atravessam a formação continuada para professores do AEE, as implicações das vivências de formação são diversas para a atuação docente, principalmente considerando o sentido dessas vivências nos últimos anos. Colaborando com tais discussões, Nóvoa (1992, p. 12-13) advoga que “a formação continuada não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica

sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal e profissional”. Qualquer programa de formação continuada para o AEE deve superar a ideia de atualização, reciclagem ou habilitação do professor para a função, de modo a contemplar a docência em seu sentido amplo e integrada às diversas instâncias que circunscrevem esse ofício.

Candau (1997), ao também conceber a formação continuada como um processo reflexivo e multifatorial, apresenta-nos três aspectos fundamentais para a assertividade dessa formação: a escola, como locus privilegiado de formação; a valorização do saber docente; e o ciclo de vida dos professores. Para que um programa de formação continuada seja capaz de qualificar professores, é necessário que: a) se elaborem programas e currículos que partam das necessidades do dia a dia do profissional da educação e b) se proponham temas e métodos de operacionalização que busquem auxiliar o docente a refletir e a enfrentar as adversidades vivenciadas na prática pedagógica. Em síntese, “a relação entre os saberes teóricos e os saberes práticos necessários para uma boa performance e uma boa qualificação é o ponto de partida quando pensamos numa formação reflexiva de professores” (Candau, 1997, p. 59).

A importância de uma formação permanente, significativa e reflexiva deve ser o grande objetivo da formação continuada para professores do AEE, não se resumindo, portanto, apenas à oferta ou realização de cursos por instituições educacionais ou pelas redes de ensino. Imbernón (2010) afirma que a formação continuada não pode se abster de questionar ou legitimar o conhecimento profissional posto em prática. “A formação continuada tem o papel de descobrir a teoria para ordená-la, fundamentá-la, revisá-la e combatê-la se for preciso” (Imbernón, 2010, p. 29). O autor complementa, ainda, que o objetivo da formação é remover o sentido pedagógico comum para recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos e os esquemas teóricos que sustentam o trabalho educativo.

Na concepção de Libâneo (2001), a formação continuada acontece em todos os espaços do fazer docente, pois eles deixam de ser apenas locus de transmissão de conhecimento para tornarem-se espaços de criação e recriação de saberes, isto é, os professores aproveitam os conhecimentos que são específicos de cada instância para articulá-los

às demandas que se apresentam no cotidiano da escola, como forma de se resolver as questões do cotidiano escolar.

Dessa forma, constatamos que a formação continuada no contexto do AEE vai mais além do que a simples participação do professor em cursos ou o cumprimento de determinações legais que exigem formação específica para a função. O olhar do docente do AEE para outras vivências de formação que não sejam propriamente os cursos sistematizados também passa a ser decisivo, para superar visões técnico-conteudistas e burocráticas que ainda permeiam essa etapa formativa. Embora não se possa desconsiderar a relevância de cursos de formação continuada como momentos importantes para aperfeiçoar e ampliar os conhecimentos específicos da área, para que sejam de fato significativos, é salutar ainda a capacidade crítica e reflexiva por parte do professor, de modo que possa extrair contributos de cada vivência de formação continuada em seu trabalho e nas respostas aos desafios enfrentados em cenário de educação inclusiva.

Nessa mesma perspectiva, Vigotski (2010) nos lembra que a formação docente não deve ocorrer de maneira fragmentada, apartada ou desconectada da função social do professor. E isso aplica-se tanto à realização de cursos quanto à participação em outras vivências de formação continuada, que não raras vezes são ofertadas e/ou buscadas pelo professor apenas com o objetivo de promover-se na função, de cumprir exigências de formação por parte das redes de ensino, ou no intuito de atender a necessidades imediatistas. A formação continuada para o AEE, nas suas diversas modalidades, deve ser um momento de ressignificação da prática docente, dos desafios, além de conduzir a mudanças que se fizerem necessárias. A ideia de uma formação continuada reflexiva e significativa permite ao professor do AEE transformar a sua prática e constituir-se como docente, dentro do contexto histórico-cultural em que está inserido (Vigotski, 2010).

Nessa direção, cabe também a reflexão de que a formação docente qualificada pode muito, mas não pode tudo. Santos e Falcão (2020) assinalam que, ao tratar da importância da formação de professores numa perspectiva mais ampla e transformadora, não se está a defender

a formação profissional e o professor como os elementos mais importantes nesse processo, para que não se reforce a visão redentora e de responsabilização, típica da falácia neoliberal no campo educacional. “Há que se pensar em outros aspectos macro que configuram os sistemas de ensino e as condições do trabalho docente” (Jesus; Effgem, 2012, p. 22). Nesse sentido, reivindicam-se os investimentos salutarres à valorização profissional dos professores, como planos de carreira e salários atrativos com capacidade de garantir o ingresso e a permanência dos professores no ofício, bem como melhorias nas condições de trabalho e da própria formação inicial e continuada (Santos; Falcão, 2020).

Assim sendo, depreendemos que não são somente o professor do AEE ou a formação continuada os únicos agentes responsáveis pela transformação da escola e pelo alcance da educação inclusiva, mas, também, as condições objetivas e subjetivas que inscrevem a formação e a atuação docente. Entretanto, destacamos que a formação de professores não pode fugir ao debate, tampouco furtar-se de subsidiar os docentes a compreenderem criticamente a realidade excludente na qual estão inseridos, inclusive na condição de categoria trabalhadora. Dessa forma,

Cabe à formação docente fomentar oportunidades de análises e reflexões críticas visando à transformação da realidade do professor, bem como subsidiar a apropriação do conhecimento técnico-científico e a construção de saberes que permitam mudanças significativas nas concepções, crenças, atitudes e nas práticas político-pedagógicas nos espaços de sua atuação profissional (Santos; Falcão, 2020, p. 21).

Nessa perspectiva, torna-se possível pensar a formação continuada para professores do AEE como um momento de compartilhamento de saberes, de trocas e de vivências significativas ao fazer docente, por meio de uma construção coletiva e participativa. É sabido, porém, que tal modelo de formação ainda é um desafio nos dias de hoje, sobretudo no contexto do AEE, baseado num viés propedêutico e individualizado, mas a superação dessas práticas se faz necessária para

levar os professores a refletirem e tomarem consciência de seu papel na construção do espaço escolar.

Por fim, uma outra visão da formação continuada para professores do AEE é vista na perspectiva do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), como parte de um processo mais amplo que estimula o professor na busca permanente pelo conhecimento e, conseqüentemente, pelo seu crescimento e evolução na carreira. Essa visão se diferencia do modelo de formação continuada que é visto de forma fragmentada e desconectada da realidade escolar, e que enxerga o professor como depósito de conhecimento (Imbernón, 2010).

Para Garcia (2009), o DPD é entendido como um processo que não é estático nem uniforme, mas, ao contrário, é caracterizado por mudanças constantes que são construídas à medida que o docente ganha experiência, sabedoria e consciência profissional. Pensar na formação continuada sob a perspectiva do DPD é articular dimensões intrinsecamente ligadas, considerando as vivências de formação do professor como fundantes do seu papel docente, solapada à constituição da identidade profissional. Nesse sentido,

A formação continuada de professores passa pela condição de que estes vão assumindo sua identidade docente, sendo sujeitos da própria formação, de forma cooperativa, ultrapassando a visão simplista e instrumental, rompendo com a forma linear de pensar a educação e a formação, sem integrar novas formas de ensinar, aprender, de organização cultural e dar voz aos que são excluídos ou não (Imbernón, 2010, p. 93).

Dessa forma, as implicações da formação continuada vivenciada pelo professor do AEE são diversas. Esses profissionais, assim como os demais professores, produzem constantemente significados às suas vivências formativas, por meio ou não de programas de formação continuada ofertados e/ou buscados ao longo da carreira. As diferentes modalidades e elementos da formação continuada se inter-relacionam com o perfil profissional esperado e com as atribuições do AEE conferidas pelos documentos normativos, que subscrevem a garantia de condições de

inclusão aos estudantes que são o público da Educação Especial na escola. Porém, a condução da formação não deve se esgotar nessa perspectiva burocrática, para que não se percam de vista as reais contribuições da formação continuada, em todos os sentidos do ser professor no AEE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo aqui realizado nos faz compreender a formação continuada como uma etapa fundamental na carreira de qualquer professor, por tratar-se de um processo amplo e dinâmico que leva o docente a refletir sobre sua prática e a desenvolver-se na profissão, estando para além de cursos ou programas de formação. No contexto do AEE, a formação continuada também exerce papel decisivo, por ser o principal lócus formativo desses docentes na oferta dos conhecimentos e atribuições da função. Contudo, os conceitos e implicações provenientes da formação continuada devem ser encarados com atenção quando se trata dos professores do AEE, pois, dependendo do formato ou ideia de formação pretendida, as possibilidades de contribuições serão minimizadas a esses docentes, principalmente em contexto de educação inclusiva, que confere de forma técnica e instrumental as atribuições para alcançar essa proposta educativa.

Nesse sentido, torna-se necessária uma formação continuada de caráter crítico, dialógico e reflexivo, para que os professores do AEE edifiquem sentidos sobre essa formação e possam, coletivamente, problematizar suas condições de trabalho e seus papéis sociais em cenário de inclusão escolar. Outrossim, destacamos ainda que a formação continuada para os professores do AEE não deve resumir-se apenas à capacidade reflexiva ou à dimensão teoria e prática, mas a um conjunto de fatores e elementos constitutivos do ser professor nesse serviço, produzidos histórica e culturalmente. Entre esses elementos, estão incutidos aspectos políticos, legais, sociais e pedagógicos, os quais atravessaram e ainda atravessam a formação continuada para professores do AEE, revelando que somente reflexões sobre a prática não serão capazes de transformar e ressignificar essa formação no exercício da profissão.

Por fim, ao tomarmos a relação entre a formação continuada e o DPD, vimos que pensar sob essa perspectiva constitui um outro olhar para com a formação continuada dos professores do AEE, como parte fundamental de um processo ainda mais amplo de crescimento e evolução do docente na carreira. Nesse sentido, o DPD vai exigir outras vivências e elementos da profissão, mas a formação continuada pode ser uma estratégia a favorecer ou não esse processo, por meio da produção de sentidos e significados que auxiliem o professor do AEE na profissão, no trabalho, nas respostas aos desafios e na sua constituição como docente. É preciso pensarmos numa formação continuada responsiva, capaz de subsidiar o professor do AEE a desenvolver-se na profissão e, paralelamente, fomentar possibilidades de contribuições desse docente na construção de uma escola inclusiva.

REFERÊNCIAS

- ALTENFELDER, A. H. Desafios e tendências em formação continuada. **Construção Psico-pedagógica**, São Paulo, v. 13, n. 10, 2005.
- BOAVA, D. L. T.; MACÊDO, F. M. F.; SETTE, R. de S. Contribuições do ensaio teórico para os estudos organizacionais. **Revista Administração em Diálogo**, v. 22, n. 2, p. 69-90, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008a.
- BRASIL. Senado Federal. **Lei nº 11.738**. Brasília, 2008b.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 04**. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 11**. Brasília: MEC, 2010.
- CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, V. M. F. **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 51-68.
- CARVALHO, P. S. S. **Formação continuada e necessidades formativas dos professores de Salas de Recursos Multifuncionais de escolas municipais de uma cidade do interior paulista**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2020.
- GARCIA, C. M. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo: revista de ciências da educação**, v. 8, p. 7-22, 2009.
- IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JESUS, D. M. de; EFFGEM, A. P. S. Formação docente e práticas pedagógicas: conexões, possibilidades e tensões. *In*: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 55-71.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

MARIN, A. J. Educação Continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **CADERNOS Cedes**, Campinas, n. 36, p. 13-20, 1995.

MELO, C. I. B. de; SILVA, S. P.; FALCÃO, G. M. B. Identidade e Desenvolvimento Profissional Docente: dinâmica e implicações. **Revista Cocar**, v. 15, n. 32, p. 1-21. 2021.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 15-33.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Desenvolvimento profissional dos professores. *In*: Formosinho, J. **Formação de professores**: aprendizagem profissional e actuação docente. Lisboa: Porto Editora, 2009. p. 221-285.

QUEIROZ, J. G. B. de A. **Formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Ensino de Manaus**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2017.

SANTOS, G. C. S.; FALCÃO, G. M. B. Formação de professores e inclusão escolar: uma tarefa em construção. *In*: SANTOS, G. C. S.; FALCÃO, G. M. B. **Educação Especial Inclusiva e formação de professores**: contribuições teóricas e práticas. Fortaleza: Appris, 2020. p. 13-26.

SILVA, M. R. da. **A formação dos professores de Atendimento Educacional Especializado de Goiás**. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2014.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

AFETIVIDADE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: PROMOVENDO UMA EDUCAÇÃO MAIS HUMANIZADA

Dirceu Manoel Machado Júnior⁷⁴

Osvaldina Quirina Dias⁷⁵

Kevin Richard Zonta Dissenha⁷⁶

Mycael Abner da Veiga⁷⁷

Natan Pedro Schneider Filho⁷⁸

Lucinete Cardozo Vanunci⁷⁹

INTRODUÇÃO

A aplicação das teorias aprendidas durante os cursos de licenciatura é indispensável para a formação e para o desenvolvimento profissional dos novos professores. A transição do conhecimento teórico para a prática é o momento de consolidar o aprendizado e reafirmar a escolha profissional frente aos desafios da Educação Básica no Brasil. Nesse contexto, a residência pedagógica, programa da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior - CAPES, emerge como oportunidades cruciais para os alunos experimentarem e internalizarem os princípios pedagógicos em ambientes reais de ensino-aprendizagem.

A residência pedagógica contribui para a formação de professores mais capacitados e comprometidos com a melhoria da qualidade da educação básica. Além disso, o programa fortalece a relação entre universidades e escolas de educação básica, promovendo uma troca de conhecimentos e experiências que contribui para o desenvolvimento

⁷⁴ História (UNIVALI). CV: <http://lattes.cnpq.br/1949727647558325>

⁷⁵ Letras-Língua Portuguesa (UNIVALI). CV: <http://lattes.cnpq.br/4412196969138010>

⁷⁶ História (UNIVALI). CV: <https://lattes.cnpq.br/8245066063550279>

⁷⁷ História (UNIVALI). CV: <https://lattes.cnpq.br/8245066063550279>

⁷⁸ História (UNIVALI). CV: <http://lattes.cnpq.br/1897008027215396>

⁷⁹ Matemática (UNIVALI). Professora (SED - SC). CV: <http://lattes.cnpq.br/2579587097994119>

da educação em nosso país. Lecionar matemática, história e letras juntos pode ser uma forma interessante de estimular a aprendizagem dos alunos, pois permite que eles compreendam melhor como os conceitos matemáticos são aplicados em diferentes contextos históricos e sociais. Ao relacionar essas três disciplinas, os alunos podem desenvolver uma visão mais ampla e integrada do conhecimento, que lhes permite entender como a matemática está presente em diversas áreas do conhecimento humano. Essa abordagem interdisciplinar pode tornar o ensino mais significativo e envolvente para os alunos, contribuindo para uma formação mais completa e integral. O educador e filósofo brasileiro Paulo Freire. Em sua obra “Pedagogia do Oprimido”, Freire defende uma abordagem pedagógica que considera a realidade concreta dos alunos e busca estabelecer conexões entre diferentes áreas do conhecimento. Segundo Freire, a educação deve ser libertadora e crítica, e os alunos devem ser incentivados a pensar criticamente sobre a realidade social e a buscar soluções para os problemas que enfrentam. A abordagem interdisciplinar proposta por Freire é uma forma de tornar o ensino mais significativo e transformador, permitindo que os alunos compreendam as relações entre diferentes áreas do conhecimento e desenvolvam uma visão mais integrada e crítica do mundo.

Instituído em 2018 como parte das políticas de valorização do magistério e aprimoramento da qualidade da Educação Básica, o programa de residência pedagógica apresenta um marco significativo e oferece uma abordagem inovadora que permite aos licenciandos uma imersão profunda na realidade escolar de determinada comunidade através de projetos de caráter interdisciplinar e permite a reflexão sobre os desafios, demandas e prática docente. Tais informações sobre o programa gerou grande expectativa e foi, a partir dessa reflexão que surgiu a questão que norteou a elaboração deste capítulo: Sabemos que existem diferenças sociais e culturais entre as escolas, portanto qual é o caminho para adaptar as teorias às características e necessidades individuais de cada escola, cada turma, por fim, de cada aluno foi com esse questionamento em mente que passamos pelas três etapas do projeto:

Observação, ambientação e a Regência, portanto este capítulo propõe não apenas relatar as experiências vivenciadas pelos membros da equipe durante o período de novembro de 2022 a dezembro de 2023 na cidade de Itajaí, mas também analisar como a afetividade impacta a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Ao examinarmos essa dimensão subjetiva da prática docente compreendemos que a afetividade não se limita a aproximação física, mas se revela quando buscamos contribuir para uma compreensão mais ampla e reflexiva sobre os desafios e potencialidades da formação de professores e sobre a individualidade dos alunos.

DESENVOLVIMENTO

A Universidade do Vale do Itajaí (Univali) foi uma das instituições participantes no Programa De Residência Pedagógica (PRP) no edital 24/2022. A equipe responsável pela execução do projeto foi composta pela Diretora da Escola de Educação: Verônica Gesser, Secretária: Laísila Caroline Machado, a Coordenadora Institucional do Programa Residência Pedagógica: Bruna Siqueira e a Professora Orientadora: Valéria Becher Trentin. Cada núcleo de residência pedagógica foi formado por 1 docente orientador, 3 preceptores, 24 residentes bolsistas e até 6 residentes voluntários. As escolas -campo selecionadas para aplicação do projeto foram: o CEI Ver Heluiz Antônio Moraes Gonzaga e a EEB Prof Ary Mascarenhas Passos, ambas em Itajaí /SC onde os licenciandos tiveram a oportunidade de vivenciar experiências em três campos de atividade: Ambientação, Observação semiestruturada e a Regência.

Essa equipe formada por: Dirceu Manoel Machado Júnior do curso de História e Osvaldina Quirina Dias do curso de Letras foram designados para atuarem na Eeb Prof Ary Mascarenhas Passos, no ensino fundamental dos anos finais e Ensino Médio sob a supervisão da Preceptora Lucinete Cardozo Vanunci, que atua na instituição como professora de matemática.

O programa teve início no mês de novembro de 2022 e o primeiro encontro foi realizado de forma remota via *google meet*. A comunicação se deu através do grupo no *WhatsApp* onde foram disponibilizados os seguintes textos em pdf: “A Interdisciplinaridade como um Movimento Articulador no Processo Ensino-Aprendizagem” de Juarez da Silva Thiesen e “A Construção da Interdisciplinaridade no Espaço Complexo de Ensino e Pesquisa” de Wagner Rodrigues Silva.

Ao longo do projeto fez-se necessário o uso de metodologias combinadas, tais como a Revisão bibliográfica, a pesquisa de campo e a pesquisa qualitativa, assim como a revisão da Base Nacional Comum Curricular e do Currículo de Santa Catarina.

A observação foi um processo de suma importância e não se limitou à visita aos espaços físicos. Aproveitamos as visitas à escola para observar também como se dava a interação entre professores, gestores e alunos. Desde o primeiro momento ficou evidente o esforço em manter uma comunicação efetiva onde as informações eram transmitidas de forma clara e compreensível e muitas vezes adaptadas para promover a compreensão mútua. Parece simples e óbvia nossa observação, mas ela se confirmou relevante nas etapas de ambientação e regência, pois a comunicação efetiva está intimamente relacionada à afetividade porque refere-se à capacidade do ser humano de ser afetado positiva ou negativamente tanto por sensações internas como externas. A afetividade é um dos conjuntos funcionais da pessoa e atua, juntamente com a cognição e o ato motor, no processo de desenvolvimento e construção do conhecimento (SALLA, 2011).

No ambiente escolar, quando a comunicação acontece de forma clara, empática e respeitosa, os professores, gestores e colaboradores têm maior probabilidade de demonstrar interesse genuíno entre si e criar um ambiente de confiança e abertura capaz de promover relacionamentos positivos. Isso pôde ser observado e registrado em palestras, na hora das refeições e em sala de aula.

Sendo assim, a transição para a fase da ambientação, momento em que acontece a integração do estagiário com o ambiente e a rotina escolar, se deu de forma fluída e possibilitou a participação em eventos e práticas pedagógicas assim como preconiza a LDB 9394/96 no artigo 13.

Figura 1: Palestra Recicla Itajaí -oferecida pelos representantes da empresa Ambiental em março de 2023.



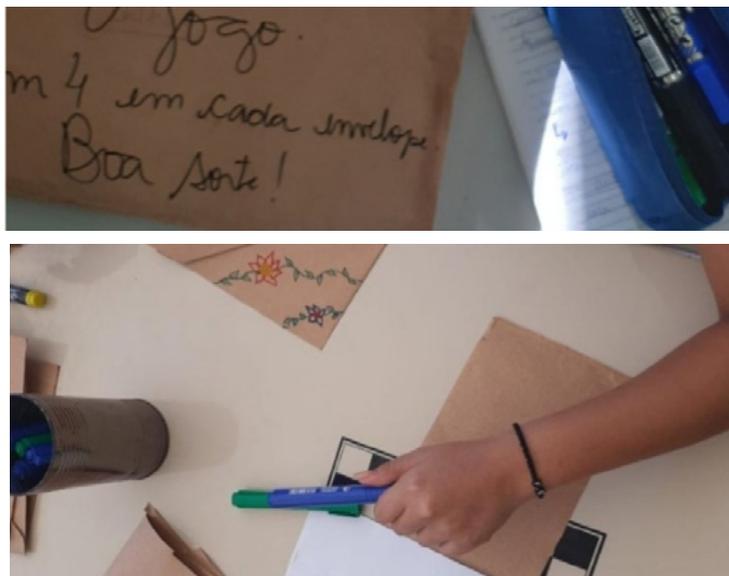
Fonte: Relatório dos residentes

Figura 2: Refeitório: Observação realizada em fevereiro de 2023



Fonte: Relatório dos residentes

Figura 3: Regência-Coerência e coesão através da sequência matemática



Fonte: Relatório dos residentes

Figura 4: Regência: A história dos jogos na prática



Fonte: Relatório dos residentes

Durante a regência, etapa que envolve a prática de ministrar aulas sob a supervisão de um professor experiente, teve a oportunidade de combinar as teorias aprendidas com a afetividade observada. Nesse momento foi importante considerar abordagens pedagógicas que considerassem tanto o aspecto cognitivo quanto o emocional dos alunos. Para isso, uma das técnicas utilizadas foi a escrita expressiva.

Em seu artigo “O poder terapêutico da escrita: quando o silêncio fala alto”, BENETTI; OLIVEIRA (2016) afirmam que traduzir uma experiência em linguagem é, fundamentalmente, uma forma de torná-la mais visível, tangível e compreensível. Esse exercício pode melhorar a memória de trabalho, que envolve as ações do “eu” ou da memória ao processar informações no momento em que são percebidas, exibidas na consciência e utilizadas. Durante esse processo, as informações recebidas são comparadas com as preexistentes em nossa memória, enquanto outras são ativadas para auxiliar na compreensão e na produção do pensamento. Os dois autores mencionam os estudos de de James W. Pennebaker, Professor Emérito de Psicologia Ph.D., Universidade do Texas em Austin.

James Pennebaker é conhecido por suas pesquisas sobre os efeitos da escrita expressiva na saúde emocional e física. Ele argumenta que escrever sobre experiências emocionalmente significativas pode ajudar as pessoas a processar e lidar melhor com essas experiências, levando a benefícios para a saúde mental e até mesmo física, já que essa prática ajuda a promover o desenvolvimento da autoconsciência, habilidades de comunicação e compreensão emocional.

Ao analisarmos a escrita por essa perspectiva, chegamos a conclusão de que ela pode e deve ser empregada na educação para ajudar os alunos a processar suas emoções, desenvolver empatia e criar conexões mais profundas com o conteúdo do currículo. Ao permitir que os alunos explorem suas próprias vozes e perspectivas, a escrita expressiva também pode aumentar a motivação e o engajamento na aprendizagem.

Com isso em mente, para evitar uma apresentação formal, elaboramos uma dinâmica, cuja apresentação dos residentes se deu através da leitura da carta “Do meu do passado para o meu eu do futuro”., escrita por um dos residentes e baseada em fatos reais.

Figura 4: Carta



Fonte : Relatório dos residentes -carta escrita por Osvaldina Quirina Dias.

A técnica da carta foi aplicada tanto no Ensino Fundamental nos anos finais quanto no Ensino Médio. Os alunos ouviram a leitura com atenção e ao final foram informados de que se tratava de uma história real. Feito isso, os alunos foram convidados a escrever uma carta para o futuro onde eles poderiam relatar, além do nome, suas características, experiências marcantes, preocupações e expectativas quanto ao futuro. o resultado foi interessante e revelador, pois os alunos relataram, através da escrita, seus sonhos, medos, desejos, inseguranças e perdas de forma natural e verdadeira, coisa que não fariam numa apresentação oral tradicional num primeiro dia de aula com residentes com os quais ainda não tinham muito contato. A partir dessa apresentação, os alunos se mostraram-se mais acessíveis e foi possível trabalhar os conteúdos seguintes: *“Coerência e coesão através da sequência matemática e dos jogos de raciocínio lógico”* e *“História dos números e história da matemática”*. Durante as interações eles conseguiram perceber que a intertextualidade entre a matemática, Linguagens e suas tecnologias e História acontece através da conexão e interação de diferentes textos, conceitos e contextos.

Trabalhar a interdisciplinaridade em História e Matemática pode trazer alguns desafios para o professor, especialmente porque são duas disciplinas com abordagens e metodologias diferentes. Um dos principais desafios é encontrar um equilíbrio entre os conteúdos de ambas as disciplinas, garantindo que nenhum deles seja negligenciado. Além disso, é necessário encontrar formas de conectar os conceitos de ambas as disciplinas de forma que faça sentido para os alunos e seja relevante para seu aprendizado.

Lecionar sobre a história dos números apresenta vários pontos positivos. Um dos principais benefícios é que o estudo dos números é fundamental para o desenvolvimento da lógica e do raciocínio matemático, habilidades que são importantes para diversas áreas do conhecimento e da vida. Além disso, a história dos números pode ser vista como uma forma de contar a história da humanidade, permitindo que os alunos compreendam como as sociedades evoluíram e se desenvolveram ao longo do tempo. Essa abordagem pode tornar o ensino mais interessante e significativo, além de incentivar a curiosidade e a busca pelo conhecimento. Outro ponto positivo é que o estudo dos números pode ser aplicado em diversas situações práticas da vida cotidiana, desde o cálculo de juros até a medição de distâncias. O estudo da história dos números pode contribuir para o desenvolvimento da cultura geral dos alunos, tornando-os mais informados e críticos em relação ao mundo que os rodeia.

Ian Stewart Em seu livro “As histórias da matemática” (2009) ele apresenta a história da matemática desde a antiguidade até os dias de hoje, mostrando como a matemática evoluiu e se relacionou com outras áreas do conhecimento, como filosofia, arte, música e ciência. O livro aborda temas como geometria, álgebra, trigonometria, cálculo, teoria dos números, entre outros, mostrando como essas áreas foram desenvolvidas ao longo do tempo e como influenciaram o pensamento humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste capítulo, foi possível observar como a afetividade permeia todas as etapas do projeto de residência pedagógica, desde as reuniões remotas às etapas de observação até a regência.

A partir da reflexão sobre a afetividade, compreendemos que ela vai além da simples aproximação física, manifestando-se também na forma como nos relacionamos com os outros e como contribuimos para uma compreensão mais ampla e reflexiva dos desafios e potencialidades da formação de professores e dos alunos, pois através de estratégias que valorizam a comunicação clara, empática e respeitosa os professores conseguem estabelecer um ambiente de confiança e abertura onde os alunos se sentem motivados e engajados no processo de aprendizagem. Isso ficou evidenciado nas atividades propostas durante a regência que combinaram teorias pedagógicas com a afetividade observada resultando em uma maior receptividade por parte dos alunos, portanto, é essencial que os profissionais da educação reconheçam e valorizem a importância da afetividade em sua prática pedagógica, buscando sempre promover um ambiente de trabalho mais humano, inclusivo e eficaz. Ao fazermos isso, não apenas melhoramos a qualidade do ensino, mas também contribuimos para a construção de uma sociedade mais empática e solidária.

REFERÊNCIAS

- BENETTI, Idonezia Collodel. OLIVEIRA, Walter. **O poder terapêutico da escrita: Quando o silêncio fala alto.** Outubro de 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- SALLA, Fernanda. **O Conceito de afetividade de Henry Wallon.** novaescola@fvc.org.br. Outubro 2011. novaescola@fvc.org.br. Acesso em: 8 fev. 2024.
- SANTA CATARINA. Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense. Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019.
- SILVA, Wagner Rodrigues. **Construção da Interdisciplinaridade no espaço complexo do ensino e pesquisa.**
- THIESE, Juarez da Silva. **A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem.** Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 39 set./dez. 2008.
- STEWART, Ian. **As histórias da matemática.** Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

UM OLHAR PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO CAMPUS PETROLINA (DE 2010 A 2022)

Jailson Ferreira da Silva⁸⁰
Iracema Campos Cusati⁸¹
Diego Felipe dos Santos Silva⁸²
Neide Elisa Portes dos Santos⁸³

INTRODUÇÃO

No contexto da formação docente, o conhecimento matemático, de acordo com Curi (2004), vem sendo objeto de preocupação. A formação em Pedagogia ganha centralidade nesse processo demandando uma investigação contínua e reflexiva sobre as práticas e os profissionais envolvidos.

No processo formativo, a dimensão do currículo se configura como um importante elemento e, pensar o currículo (como algo vivo e como campo de forças) voltado à formação em Matemática no contexto da licenciatura em Pedagogia, significa refletir sobre uma formação para além dos conteúdos ou lista de conteúdos, já que esta é uma concepção reducionista de currículo. Para Soares (2013), a formação docente deve possibilitar uma formação para além dos sete saberes necessários à educação no futuro.

No contexto da formação do profissional da Pedagogia, a matemática tem desempenhado um papel crucial que decorre da complexidade do conteúdo e das abordagens de seu ensino.

⁸⁰ Mestrando em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (UPE). Professor (SEDUCE – Petrolina-PE). CV: <http://lattes.cnpq.br/0285954413915309>

⁸¹ Doutora em Educação (USP). Professora Adjunta (UPE). Professora (UPE). CV: <http://lattes.cnpq.br/2629444811211201>

⁸² Doutor em Educação em Ciências (UFRGS). Professor Adjunto (UPE). Professor (UPE). CV: <http://lattes.cnpq.br/6060534833080549>

⁸³ Doutora em Educação (UFMG). Professora (UEMG). CV: <http://lattes.cnpq.br/9365847844894061>

Nesse sentido, segundo Curi (2004), há uma crescente preocupação no Brasil com o conhecimento matemático dos professores, destacando a especificidade desse para quem ensina matemática. Nesse cenário, a formação em licenciatura em Pedagogia ganha destaque, demandando uma investigação contínua e reflexiva sobre as práticas e os profissionais envolvidos.

Pensar o currículo da formação em matemática no mencionado curso, significa ponderar uma formação para além dos conteúdos ou lista de conteúdos (concepção reducionista de currículo). Logo, a formação inicial deve estar entrelaçada com elementos voltados à formulação de currículos.

Soares (2013, p. 103) indica que

O sistema educacional brasileiro já há algum tempo vem trabalhando com base em currículos estruturados, com início e fim bem definidos, ou seja, os alunos sabem exatamente, ou ao menos deviam saber, pois se trata de um currículo explícito com base disciplinar, o que vão estudar, sem ao menos lhe terem perguntado, se ele tem interesse em estudar aquele determinado conteúdo.

Cabe ressaltar que o autor trabalha na perspectiva de um currículo inovador, de modo geral, é aplicado em instituições de Ensino Superior; muito embora a concepção de currículo possibilita aos professores uma compreensão de si, de seu estar no mundo e com o mundo.

Nessa perspectiva, a formulação de propostas curriculares deve considerar a mobilização dos diversos saberes que são utilizados pelo profissional não somente em sua formação inicial, mas principalmente, no exercício da sua prática docente. É importante pensar que a formação inicial mobiliza diversos saberes que são necessários à sua atuação e, no que se refere a esses saberes, Pimenta (2009, p. 30), infere que:

A formação passa pela mobilização dos diversos saberes (...) que não são únicos, no sentido de que não compõem um corpo acabado de conhecimentos, pois os problemas da prática profissional docente, não são meramente ins-

trumentais, mas comportam situações problemáticas, que requerem decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores.

No que concerne à formação de professores, quer inicial, quer continuada, compreendida como um vasto campo de pesquisa, Pimenta (2009, p. 30) ressalta a relevância dos saberes adquiridos nessa etapa de formação que “requer um olhar multidimensional baseado em diferentes métodos de investigação que se aproxima do contexto da prática”. Essa visão de formação na qual as aplicações de diferentes métodos de investigação se aproximam torna-se premente para entender os problemas e soluções inerentes à prática docente. Nesse sentido, a revisão sistemática de literatura pode contribuir como técnica de pesquisa capaz de responder aos diversos questionamentos desse campo com um olhar investigativo sobre sua prática.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: VASTO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO E FORMAÇÃO

Como argumentado, pensar a formação de professores como um vasto campo de pesquisa requer um olhar multidimensional no qual o emprego de diferentes métodos de investigação se aproxima para entender os problemas e buscar alternativas inerentes à prática docente. Assim, a revisão sistemática de literatura emerge como uma técnica de pesquisa capaz de responder uma ampla gama de questionamentos.

Essa técnica ainda é pouco utilizada no contexto das pesquisas em educação, pois nas ciências da educação, principalmente nas licenciaturas e magistério, as disciplinas sobre metodologias da pesquisa geralmente são voltadas a abordagens como estudos de caso, pesquisa-ação, pesquisa participante, pesquisa documental, pesquisa bibliográfica, pesquisa etnográfica, dentre outras, de modo que os aspectos epistemológicos e metodológicos da revisão sistemática de literatura são pouco explorados nessas formações, pois como afirmam Campos; Caetano; Gomes (2023, p. 143) “tal fenômeno pode ser explicado pelo fato de o movimento baseado

em evidências e ancorado em revisões sistemáticas predominar prementemente em certas áreas do conhecimento, como as ciências médicas.”

A partir de 28 trabalhos, selecionados pela revisão sistemática de literatura, nos permitiu ter um panorama da formação matemática oferecida em cursos de licenciatura em Pedagogia em nosso país, refletindo as diversidades das diferentes regiões. Bednarchuk (2012, p. 140) nos apresenta um dado acerca de um estudo realizado no qual constata a formação para o Ensino de Matemática corresponde a apenas 2,8% da carga horária total do curso. De maneira que a autora constata que “o PPC delinea a formação matemática para os Anos Iniciais de maneira pouco expressiva”. Esse pouco espaço dado à formação matemática também é discutido por outros autores que pesquisamos.

Ao discutir sobre o conhecimento do conteúdo, (Maldaner, 2020, p. 47) afirma que “os futuros professores expressam um conhecimento limitado não apenas quanto aos diferentes campos do conhecimento da matemática, mas também às suas relevâncias”.

Nesse sentido, compreende-se que os Projetos Políticos Pedagógicos devem, em sua elaboração, considerar além de conteúdos e carga-horária de disciplinas que são vistos com menor ou maior importância pelos seus formuladores, as concepções de ensino que subjazem o currículo. Castro (2018), por exemplo, indica em sua investigação um distanciamento dos conteúdos específicos da disciplina e aponta que:

Após o estudo do Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da IES 1 e da IES 2, verificou-se que sua estrutura atende ao que é proposto em seus objetivos, cumpre a Matriz Curricular bem como o que propõe a Resolução CNE/CP nº 01 de 15/05/2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia. A ementa da disciplina Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Matemática do curso de Pedagogia da IES 2 visa um estudo da matemática com abordagens mais no sentido teórico-metodológico e na legislação, não abarcando conteúdos matemáticos. A disciplina

Fundamentos e Metodologias de Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I e II da IES 1 também traz em sua ementa abordagens, fundamentos teóricos e metodológicos dos conteúdos, mas apenas no que se refere aos conceitos matemáticos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Não aborda operações e resoluções de problemas matemáticos. Isso foi confirmado também pela análise dos Planos de Ensino dos professores (Castro, 2018, p. 124).

Diante da realidade exposta, justifica-se a necessidade de que as Universidades possam promover mudanças nos cursos de Pedagogia no que se refere ao ensino dos conteúdos matemáticos, ou seja, que esses saberes sejam apresentados na formação inicial do pedagogo, contemplando as dimensões teórica e prática, que são indispensáveis na relação de ensino e aprendizagem.

No que tange à pesquisa documental, os dados dos Projetos Políticos Pedagógicos do curso (PPC) e dos Planos de Ensino das disciplinas destinadas à formação matemática demonstram uma certa deficiência em relação à carga horária destinada à tal formação no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade de Pernambuco *Campus Petrolina*, que corresponde atualmente a 2,63% da carga horária do curso. Mesmo com uma pequena carga horária total deste, ainda há lacunas nos conteúdos programáticos que poderiam dar um maior arcabouço formativo a esses profissionais.

Considerando as questões mencionadas acima, nesse texto, analisaremos como se desenvolveu a formação para o Ensino de Matemática na formação inicial do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade de Pernambuco *Campus Petrolina* no período de 2010 a 2022, bem como nos muniremos de dados coletados a partir de uma revisão sistemática de literatura que utilizando o mesmo recorte temporal investigou como se dá essa formação matemática nos diversos cursos de licenciatura em Pedagogia no nosso país, consultando pesquisas resultantes de Pós-Graduações *Stricto Sensu* nas diversas Universidades do país.

A parte da pesquisa de natureza documental compreendeu a leitura e análise de documentos do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Pernambuco *campus* Petrolina, quais sejam: os Projetos Políticos Pedagógicos de Curso, além dos Planos de Ensino das disciplinas relacionadas à formação matemática. Já em relação a revisão sistemática de literatura realizada, pode-se dizer que essa possibilitou inferir que a formação matemática nos cursos de pedagogia ainda carece de discussão e de mudanças.

ALGUMAS DISCUSSÕES

Estudos recentes como os de Mitsuchi (2020), Tozetto 2010 e Utsumi (2016) evidenciam lacunas e ressaltam as fragilidades do curso de Licenciatura em ofertar uma formação capaz de proporcionar ao estudante, uma vez formado, as ferramentas necessárias para atuação no âmbito do Ensino de Matemática. Tais pesquisas mostram que existe uma carência de atividades lúdicas que ampliem o universo de alternativas de ensino dessa disciplina para as crianças, de modo que, uma vez não recebendo essa formação, o pedagogo enfrentará dificuldades na sua prática docente. Essa realidade impõe desafios aos futuros professores e, nesse sentido, Utsumi (2016, p. 219) ainda infere que:

No que diz respeito à formação inicial, o desafio consiste em criar contextos em que as crenças que essas futuras professoras foram construindo ao longo da escolarização possam ser problematizadas e colocadas em reflexão, mas, ao mesmo tempo, que possam tomar contato com os fundamentos da Matemática de forma integrada às questões pedagógicas, pautadas nas atuais tendências em Educação Matemática.

No que se refere à etapa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental identificam-se diferentes abordagens na formação de professores para o Ensino de Matemática variando conforme as concepções de ensino e aprendizagem - tradicional, histórico-crítica e outras.

Destacam-se aqui a predominância da abordagem histórico-cultural, que enfatiza a importância da interação social e da cultura na construção do conhecimento matemático.

Em relação a essa abordagem na perspectiva histórico-cultural, (Bardin, 2010) adverte que se trata de um método de análise que intenciona inferir conhecimentos de conteúdos manifestos e ocultos, considerando as condições de produção e o contexto histórico-social. O ensino da matemática é contextualizado e significativo, de modo que promove a compreensão de conceitos matemáticos pelos alunos.

No que se refere às perspectivas das práticas pedagógicas, compreende-se que a formação matemática no curso de Pedagogia deve contemplar atividades que desenvolvam a capacidade dos futuros educadores de planejar, implementar e avaliar situações de ensino que favoreçam a aprendizagem dos alunos de forma a se apropriarem do conhecimento matemático voltado ao cotidiano (Silva; Silva, 2021).

No que concerne à fundamentação teórica para a análise dos processos de ensino e aprendizagem, citam-se aqui os estudos de Santos (2015) que afirma que a componente curricular Metodologia de Ensino de Matemática favoreceu o uso de recursos tecnológicos contribuindo de forma significativa na compreensão dos conteúdos abordados bem como na aprendizagem.

Situações de ensino da Matemática em contextos reais, seja por meio dos estágios supervisionados ou de atividades de observação e reflexão da prática docente também são elementos que podem levar a um caminho de construção do conhecimento matemático mais significativo - a pesquisa e a investigação da própria prática são relevantes nesse processo. Entretanto, nesse contexto específico, Gatti (2013) apresenta uma crítica ao afirmar que as pesquisas no campo da educação que investigam as Licenciaturas, nesse caso em particular, a Pedagogia, demonstram cada vez mais uma “fragmentação nos cursos, com conteúdos genéricos, dissociação entre teoria e prática, estágios fictícios e uma avaliação precária” (Gatti, 2013, p. 58)

A afirmação da autora mostra um quadro desafiador. Entretanto, vislumbra-se que o aproveitamento das atividades práticas poderia possibilitar a articulação de conhecimentos que permitiriam aos estudantes uma compreensão de concepções e práticas em variadas disciplinas (uma perspectiva inter e transdisciplinar) possibilitando um aprofundamento na formação matemática ainda não formação docente inicial. Essas vivências poderiam contribuir para que professores em formação desenvolvessem habilidades de análise crítica e de tomada de decisões em relação ao ensino da matemática.

Lídio (2016) observa em sua pesquisa, através de investigações realizadas em núcleos de estudo, que atualmente, a Pedagogia tenta construir sua identidade a partir de propostas, regulamentações, decretos e indicações. O autor afirma que

Nos cursos de Pedagogia que trazem a Matemática tão somente a partir de leituras, escritas e interpretação, contemplam a disciplina, de maneira limitada, às esferas metodológicas. No entanto, se faz necessário ultrapassar a dimensão dessas ações do conhecimento matemático pelo viés apenas da metodologia de ensino e trazer as ideias matemáticas para a alfabetização matemática em seus currículos e ementas (Lídio, 2016, p. 93).

O autor ainda sugere que a formação inicial precisa assumir a formação do professor que ensina matemática na educação básica como uma das possibilidades para enfrentar as complexidades da formação do professor.

No que se refere à formação matemática no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade de Pernambuco *Campus* Petrolina a análise dos Projetos Pedagógicos de Curso - PPCs indicam uma redução na carga horária destinada à essa formação contando com duas disciplinas cada uma com carga horária de 60 horas no PPC de 2005, e posteriormente, havendo uma única disciplina de 90 horas, no PPC de 2019, o que denota uma redução de 25% em relação à carga horária destinada à formação matemática.

No que diz respeito aos desafios e complexidade aqui tratados, observa-se, em relação ao Plano de Ensino da disciplina Conteúdo e metodologias em matemática, referente ao período letivo 2017.2, que esse abarcava o ensino da matemática na educação infantil, mas sofreu uma redução de conteúdos nos períodos subsequentes desconsiderando a educação infantil em seus conteúdos programáticos.

Uma redução na carga horária e nos conteúdos trabalhados na disciplina destinada à formação matemática demonstra, por si só, uma lacuna na formação do pedagogo para ensiná-la, evidenciando a necessidade de reflexão e encaminhamento de propostas de superação dessas lacunas.

É necessário pensar essas questões à medida que, as visões negativas acerca da matemática advindas da educação básica se não forem superadas podem tornar um ciclo vicioso de pensamentos e ações limitantes no que se refere ao ensino e aprendizagem da matemática. Maldaner (2020) alerta para o fato de que,

Na maioria das vezes os sujeitos relacionam o conhecimento matemático a números e operações, esquecendo da geometria, por exemplo, e da importância das relações, comparações e generalizações. Fica claro que a Matemática é vista apenas em sua forma instrumental. Por fim, pode-se compreender que a Matemática está incorporada na maioria dos currículos dos cursos de Pedagogia apenas como uma exigência a ser cumprida ao longo da formação. Parece que há um esquecimento, dentre os que ingressam nesses cursos, de que a Matemática está presente nos anos iniciais e que serão eles os responsáveis pelo seu ensino. Além disso, a forma isolada como a Matemática é incorporada ao currículo dos cursos de Pedagogia revela-se insuficiente como processo formativo (Maldaner, 2020, p. 47).

Há, portanto a demanda de uma aproximação entre os currículos dos cursos superiores e a prática real da profissão. Observa-se que alguns

curso ainda adotam como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais a despeito da existência de documentos mais atuais como a BNCC.

A organização pedagógica é outra dimensão que não deve ser pensada de maneira isolada do contexto da formação inicial, pois, como pontua (Lacerda, 2017, p. 189), “em sua pesquisa, surgiram, de maneira muito intensa, a relação entre planejamento e docência e reflexão como elemento de aprendizagem”. Essa relação dinâmica pode produzir efeitos positivos para a formação, uma vez que, como reflete (Andrade, 2016, p. 2012),

O professor prepara a aula, mas também se prepara para a aula. Se abre a pensar e repensar a dinâmica escolar e das práticas pedagógicas em favor da alfabetização que promovam o envolvimento legítimo do aluno, onde o ouvi-lo atentamente se mostra essencial e abre possibilidades para novos diálogos de modo que a matemática vá fazendo sentido (ANDRADE, 2016, p. 212-213).

Assim, o trabalho do professor é permeado por esse dinamismo entre refletir as teorias e aplicar em sua prática docente, desde a etapa do planejamento até a concretização do seu trabalho.

A integração entre teoria e prática aliada a uma visão crítica e contextualizada do Ensino de Matemática têm um potencial de contribuir de maneira significativa para a formação de professores mais qualificados e para a melhoria deste ensino na educação básica.

A partir das análises dos Planos de Ensino da disciplina Conteúdos, Metodologias e Práticas do Ensino de Matemática do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade de Pernambuco *Campus Petrolina*, do ano de 2022, são tecidas algumas considerações a seguir.

Os planejamentos que foram implementados nas disciplinas nos períodos 2022.1 e 2022.2 revelam lacunas significativas, especialmente no que se refere à abordagem do Ensino de Matemática na Educação Infantil. A brevidade do conteúdo programático, desprovido de uma divisão por unidades, e a ausência de temas relacionados ao Ensino de Matemática são aspectos notáveis de uma deficiência.

A falta de uma segmentação por unidades no conteúdo programático, pode, em alguma medida, prejudicar a profundidade e a clareza na mediação de conhecimentos. Para além disso, a ausência de temas relacionados ao Ensino de Matemática sugere uma limitação na abordagem desses tópicos, relegando a ênfase apenas aos estudos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A prática do conteúdo, apesar da ampliação da carga horária da disciplina em 30 horas, não aborda de maneira significativa o Ensino de Matemática na Educação Infantil. Com uma ausência de práticas educativas relacionadas a esse tema, levanta-se uma discussão sobre a efetividade do Ensino de Matemática na Educação Infantil, período que deveria propiciar a ampliação das habilidades de resolver problemas e desenvolver a argumentação por meio de questionamentos sobre resultados, construindo autonomia nas crianças.

Apesar da ampliação da carga horária da disciplina em 30 horas, não se identifica uma abordagem significativa do ensino matemático na Educação Infantil, observando uma ausência de práticas educativas relacionadas a esse tema o que levanta questionamentos sobre a efetividade da conexão com a formação dos professores com a prática.

A bibliografia analisada, baseada em escritos sobre a importância da matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, demonstra a necessidade de maior diversidade e abrangência em relação a temática.

A constatação de que os Planos de 2022 elaborados pela mesma professora, parece não apresentar alterações substanciais nos conteúdos programáticos e na bibliografia - o que pode reforçar a persistência de limitações ao longo do tempo. Entretanto, é preciso problematizar e investigar a prática, uma vez que entre as proposições formais e a implementação de uma proposta curricular pode haver diferenças em função da autonomia do docente e da diversidade de realidade dos estudantes.

Diante do exposto, compreende-se que seja necessário um olhar crítico na construção dos Planos de Ensino de maneira a incorporar uma estrutura mais robusta, com temas relacionados à Educação Infantil, além

da produção e inclusão de uma bibliografia complementar diversificada que possa enriquecer a formação docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a realidade que se impõe no contexto atual, no que se refere à formação de pedagogos para o Ensino de Matemática, é importante destacar a necessidade de atendimento às demandas que se impõem decorrentes de questões complexas relativas ao processo de ensino e aprendizagem aqui já elencadas. É necessário se pensar no papel do formador de pedagogos quando este se depara com pouco tempo para abordar conteúdos e metodologias da área de Educação Matemática, em medidas para uma ampliação da carga horária destinada à formação em matemática nos cursos de Pedagogia garante uma melhoria e nas dificuldades trazidas por estudantes de Pedagogia.

Portanto, sugere-se pensar numa relação íntima entre teoria e prática, na produção de significados no ensino e na aprendizagem da Matemática e, para além das disciplinas específicas destinadas a tal formação, utilizar também os estágios, as práticas pedagógicas e as demais possibilidades de contextualização da matemática num universo formativo integral.

A presente pesquisa se desenvolveu a partir da análise de documentos como Projetos Políticos Pedagógicos de Curso e Planos de Ensino de disciplina destinadas à formação matemática no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade de Pernambuco – *Campus Petrolina* e teve o arcabouço teórico definido a partir de uma revisão sistemática de literatura que nos possibilitou uma coleta de dados que conversaram com o objeto principal da investigação.

É nítida a aproximação entre a realidade vista nos trabalhos consultados quanto a formação que os pedagogos recebem para o Ensino de Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a realidade encontrada nos documentos da Universidade que investigamos.

É, pois, necessário pensar numa formação articulada e que considere os conteúdos essenciais para o desenvolvimento da atividade docente. É latente a necessidade de formação continuada, porém, a formação inicial precisa dar conta da oferta de um arcabouço que permita ao professor, saber onde buscar respostas para suas dúvidas no que concerne à formação para o Ensino de Matemática.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Salete Pereira. **Alfabetização matemática**: o professor em formação. Dissertação. (Mestrado em Educação em Ciências e matemática). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2016. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/47422>. Acesso em: 10 fev. 2024.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2010.

BEDNARCHUK, Joalice Zuber. **Formação inicial em matemática**: as manifestações dos egressos de pedagogia sobre a formação para a docência nos anos iniciais do ensino fundamental. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2012. Disponível em: <http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/1332>. Acesso em: 11 fev. 2024.

CAMPOS, Alessandra. Freire Magalhães de; CAETANO, Luís Miguel Dias; GOMES, Victor Márcio Laus Reis. Revisão sistemática de literatura em educação: características, estrutura e possibilidades às pesquisas qualitativas. **Linguagens, Educação e Sociedade**, [S. l.], v. 27, n. 54, p. 139-169, 2023. DOI: 10.26694/rles.v27i54.2702. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/2702>. Acesso em: 23 dez. 2023.

CASTRO, Maria Odilma Oliveira. **A formação de professores em matemática para os anos iniciais do ensino fundamental**: o papel do curso de pedagogia. Dissertação (Mestrado em Educação em ciências e matemática) – Universidade Federal do Goiás. Goiânia, 2018. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9026>. Acesso em: 10 fev. 2023.

CURI, Edda. **Formação de professores polivalentes**: uma análise do conhecimento para ensinar Matemática e de crenças e atitudes que interferem na constituição desses conhecimentos. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Faculdade de Educação Matemática, PUCSP, São Paulo, 2004. Disponível em: https://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/MATEMATICA/Tese_curi.pdf. Acesso em: 9 fev. 2024.

GATTI, Bernardete Angelina. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. In: **Educar em Revista**, Curitiba, v. 29, n. 50, p. 51-67, out/dez, 2013.

LÍDIO, Henrique. **Uma metacompreensão acerca da formação inicial do professor que ensina matemática**. Dissertação. (Mestrado em Educação em Ciências Exatas) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2016. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1884/44174>. Acesso em: 10 fev. 2024.

MALDANER, Amanda Scapini. **Formação do pedagogo para o ensino da matemática nos anos iniciais**: um olhar para os currículos de Universidades Federais do Brasil. Dissertação. (Mestrado em Educação em Ciências e matemática). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2020. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1884/69305>. Acesso em: 11 fev. 2024.

MITSUCHI, Jéssica Tomiko Araújo. **Formação inicial de professores que ensinam matemática e resolução de problemas**: concepções e práticas docentes. Dissertação. (Mestrado em Educação em Ciências e matemática). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2020. Disponível em: [revistas.pucsp.br › emp › article](https://revistas.pucsp.br/emp/article). Acesso em: 12 fev. 2024.

PIMENTA, Selma. Garrido. (Org.) **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA, Sandra Maria da., & SILVA, Guilherme Henrique Gomes da. A formação matemática de futuros pedagogos de um curso a distância. **Cadernos de Pesquisa**, 51, Artigo e06970, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053146970>. Acesso em: 11 mar. 2024.

SOARES, Narciso das Neves. **Cenários de um currículo inovador**: a formação inicial de professores que ensinam matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade federal da Bahia. Bahia, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/14446>. Acesso em: 10 fev. 2024.

TOZETTO, Annaly. **Letramento para a docência em matemática nos anos iniciais do ensino fundamental**. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa-PR. Ponta Grossa, 2010. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/1305>. Acesso em: 10 fev. 2024.

UTSUMI, Luciana Miyuki Sado. **Um estudo sobre os saberes formativos do formador de professores de matemática do curso de graduação em pedagogia – licenciatura**. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo, 2016. Disponível em: <http://tede.metodista.br/jspui/bitstream/tede/1629/2/LucianaUtsumi.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2024.

INTRODUÇÃO

A história é uma narrativa do passado. Tal assertiva tornou-se uma máxima para os historiadores. Mas o que vem a ser o passado? Este de fato existe? Se a história é o que afirmamos do passado, consequentemente, é discurso? E se o passado não existe, se o que existe é o que afirmamos sobre este, o que poderíamos afirmar sobre o presente? O presente existe em história ou o que existe é o que dizemos do presente?

Sabemos que o que há de mais notável na história é que os fatos por ela descritos são passados e fatos passados já não são acessíveis à inspeção direta. Ou seja, não podemos testar a exatidão de afirmações históricas simplesmente verificando se correspondem a uma realidade conhecida independentemente. Embora o passado não nos seja acessível de forma direta, deixou-nos uma série de traços sobre si mesmo no presente, seja na forma de documentos, edifícios, moedas ou outros elementos intangíveis.

O dever de historiador não é apenas basear todas as suas afirmações em provas existentes, mas decidir também quais são as provas, à medida que busca reconstruir de forma inteligível o passado. Assim, do passado se buscam as memórias, os elementos conceptuais que contribuíram para o fazer presente dos indivíduos, sujeitos históricos.

Que a história é o estudo do passado, todos concordam. Mas que passado? O passado humano? Se essa for a resposta, existem áreas do passado das quais a história não toma conhecimento – por exemplo, as áreas que precederam a evolução do homem até chegar ao tipo de criatura que é hoje. Por isso, não seria pretensão da nossa parte afirmar que a história é sim o estudo do passado: do passado humano.

⁸⁴ Doutorado em História Comparada (UFRJ). Professor (UEMA).
CV: <http://lattes.cnpq.br/6143561297090144>

Devemos fazer da história aquilo que “precisamente aconteceu” ou podemos significar o acontecimento? Essa é uma escolha singular, haja vista que cada um, na sua escrita, escolhe – de forma arbitrária mesmo – a melhor forma de narrar o passado. O que não pode acontecer é o esquecimento das regras da narrativa, no sentido de que nós historiadores devemos ter como elemento definidor uma grande segurança daquilo que nos distingue dos cronistas, literatos, jornalistas e qualquer outro que também se utiliza do passado como ferramenta de trabalho.

A MEMÓRIA E A HISTÓRIA DO TEMPO PRESENTE

O objetivo deste trabalho não é mostrar os limites das abordagens teóricas que disputam a primazia ao se debruçarem acerca da memória – mesmo porque a nossa operacionalização do saber mnemônico é atravessada pela noção do sensível. Apesar disso, os outros olhares sobre o estudo da memória jamais poderão ser descartados no decorrer do trabalho, uma vez que esses servirão de substrato para o enriquecimento da pesquisa.

Memória e sensibilidade são condições inseparáveis do viver. Não conseguimos estabelecer uma noção de memória fora do sensível, fora do mundo exterior. A sensibilidade do homem e os reflexos desta no mundo terreno são condições essenciais para não nos tornarmos vítimas de uma amnésia coletiva, uma vez que nos tempos da condição pós-moderna, o passado parece esgotar-se no seu próprio passar. Tudo é efêmero, tudo está destinado ao esquecimento, mesmo que esqueçamos que estamos esquecendo.

A prepotência do presente encontra na memória uma reação contra o fugaz, contra o tornar-se nada, pois se tudo passa permanentemente, tornamo-nos um nada. Dessa forma, nada fica e nada somos. A memória seria, portanto, o resguardo de um tempo que vive em constante evaporação, seria a possível reação contra a perda irreversível da nossa identidade. Assim, o ato de lembrar e a sedução das lembranças tornam-se a resistência ao expurgo da nossa vivência que é constantemente jogado fora no esquecimento.

Diante desta conjuntura, a memória tornou-se uma arma eficaz na luta contra a imposição do imediatismo, contra o vazio temporal imposto pelo apagamento do vivido, é a forma eficaz de manter vivas as lembranças, acendendo as luzes do passado, mesmo que este acender seja feito com um mero ato de apertar um botão no presente. Assim, as lembranças devem ser evocação de vida, ou mesmo convocação da vida, pois o ato de contar é experimentar lembranças e celebrar, até mesmo na dor, aquilo que foi lembrado.

A lembrança é condição inefável do existir, pode ser um produto da elaboração da tristeza, mas, assim como a vida pode ser impossível sem o esquecimento, o é também sem o ato de lembrar. Mesmo que esse ato de lembrar, na percepção de Derrida (1994), possa ser comparado à dor daquele que vela um corpo que não mais existe. O que não pode ser compartilhado pelo olhar de Ricouer (2007) uma vez que para este, não há outro acesso melhor ao passado do que através da memória.

Compartilhando com a premissa de Rousso (2007, p. 97) quando afirma que “a questão ritual das diferenças entre história e memória parece estar ultrapassada”, concebemos que a criação dos lugares de memórias é elaborada a partir do momento em que as lembranças coletivas já não são partilhadas, quando os rituais sociais e os ritmos foram violados. Ressalta-se que para Albuquerque Júnior (2007, p. 199) somos manipuladores de memória “sejam escritas ou orais, as memórias individuais ou coletivas têm se transformado numa das fontes cada vez de maior importância para o trabalho de gestação da História”.

Sabendo que esses signos sensíveis ultrapassam os limites da temporalidade, salientamos as ideias de Albuquerque Júnior (2006, p. 201): “a memória involuntária, que chamaremos de reminiscência, é um nível em que a ‘memória individual’ é violentada por choques provenientes de signos sensíveis”.

Desse modo, compartilhamos com Rosa (2007, p. 54) quando afirma que “a história é uma forma de memória, mas nem todas as formas de memória são história”. A história é uma prática epistêmica

que ao ser organizada, documentada e contada parte do princípio de verdade. Contamos a história de algo que aconteceu, e para contarmos esse acontecimento partimos de uma operacionalização de um saber racionalizado pautado no domínio da arte de reinventar o passado (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2006).

Margareth Rago (1995), no artigo “O Efeito Foucault na historiografia brasileira”, afirma que de um minuto para outro todas as nossas frágeis, desgastadas, mas reconfortantes seguranças, haviam sido radicalmente abaladas por uma teoria que deslocava o intelectual dos seus espaços e funções orgânicas, questionando seus próprios instrumentos de trabalho e modo de produção.

Segundo Rago (1995), o efeito Foucault foi tão avassalador que provocou reações diferenciadas: de um lado, levou a revitalização do Marxismo, outros mais ou menos timidamente cercaram-se das concepções de Foucault tentando entender de onde vinham e por onde apontavam. Tratava-se, pois, de uma nova maneira de problematizar a história, de pensar o evento e as categorias através das quais se constrói o discurso do historiador. Não uma discussão sobre narrativa propriamente dita, mas sobre as bases epistemológicas de produção da narrativa enquanto conhecimento histórico.

Portanto, a partir da concepção foucaultiana, o discurso é materializado junto com uma construção social, com suas próprias regras, normas, saberes e poderes. Não é o espelho da sociedade, não é neutro e nem deve ser considerado como verdade absoluta. Por isso, o documento histórico escrito não deve ser considerado como uma fonte detentora de verdades absolutas e imparciais, tornando-se necessária uma análise externa do seu discurso. Ou seja, quem fala, de onde fala e por quem fala. Assim, a dizibilidade foucaultiana tenta restaurar a liberdade da palavra, recuperando a continuidade das práticas que possam informar saberes diferenciados; por isso, Foucault busca ressaltar as descontinuidades, o começo e não a origem. Assim, a história, sob a ótica de Foucault, é nominalista, uma prática discursiva que participa da elaboração do real,

pois o real para Foucault é materializado a partir do discurso, uma vez que não existe fora da linguagem.

A partir desses pressupostos, a história pode ser considerada como uma arte narrativa, próxima da ciência, mas distante da elaboração científica do século XIX. A experiência, sob a visão foucaultiana, “não é uma voz do passado que precisa ser esquecida e precisa ser salva, mas uma fissura no silêncio, silêncio a que está condicionada a maior parte dos seres humanos e de suas experiências” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2008, p. 139). Deste modo, Foucault rompe com o silêncio do passado e, a partir das condições do saber no século XX, consegue contribuir para a elaboração de um novo sujeito: o sujeito histórico. Portanto, o passado se configura, dentro da elaboração foucaultiana, como uma grande guerra que os homens do presente travam a fim de dar, nesse tempo presente, novas explicações no sentido de tentar romper com as verdades históricas estabelecidas sobre o sujeito homem na atualidade.

Outro expoente que afirma que todas as grandes tradições historiográficas perderam sua unidade fragmentando-se em propostas diversas frequentemente contraditórias é Chartier. Para Chartier (2002), o desafio lançado por uma nova história das sociedades da qual a micro história italiana pode ser considerada como uma modalidade exemplar consiste, portanto, a necessária articulação entre, de um lado, a descrição das percepções, das representações e das racionalidades dos atores e, de outro, a identificação das interdependências desconhecidas que, juntas, delimitam e informam suas estratégias.

Ao longo de sua obra “A beira da falésia”, Chartier (2002) discute o porquê da importância da noção de representação, demonstrando, dentre outros aspectos, que a história da construção das identidades sociais encontra-se assim transformada em uma história das relações simbólicas de força.

Chartier (2002) ratifica a ideia dos historiadores que consideram que a escrita da história pertence ao gênero da narrativa com a qual compartilha as categorias fundamentais. No entanto, afirma que somente

com a tomada de consciência da distância existente entre o passado e sua representação, ou como afirma Ricouer (1994), entre o que um dia foi, e não é mais, pode se desenvolver uma reflexão sobre as modalidades, ao mesmo tempo comuns e singulares da narrativa da história.

Porém, é importante salientar que Chartier (2002) não compartilha com Hayden White (2001), visto que este não identifica no discurso da história se não um livre jogo de figuras retóricas, mas uma expressão entre outras da invenção ficcional. Contra essa dissolução do estatuto do conhecimento da história, Chartier (2002) ratifica que a história é comandada por uma intenção e por um princípio de verdade; que o passado que ela estabelece como objeto é uma realidade exterior ao discurso; e que seu conhecimento pode ser controlado.

Para Chartier (2002), o trabalho do historiador está dividido em duas exigências. A primeira, clássica e essencial, consiste em propor a inteligibilidade mais adequada possível de um objeto, de um corpus, de um problema. A segunda, obriga a história a travar um diálogo com outros questionamentos filosóficos, sociológicos, literários etc. Somente através desses encontros, a História pode inventar questões e forjar instrumentos de compreensão mais rigorosos.

O CONTEMPORÂNEO, A MEMÓRIA E A HISTÓRIA

Pensar o presente na história, ou o presente da história, é cair na incerteza do tempo. O tempo não pertence ao historiador. O tempo, como bem afirmara Agostinho (2000), é uma concepção psicológica, o tempo não existe, ele vai se esvaziando sobre nossas mãos. O tempo de fato não nos pertence, ou seja, o que fazemos é uma tentativa de cronometrar o tempo, damos a ele uma significação, mas não podemos torná-lo concreto.

Sendo assim, o presente existe na história? Quais os critérios utilizados para recortarmos o tempo presente? Quando começa a contemporaneidade? Até onde o pós-moderno, em se tratando de tempo, vai sobreviver? Esses questionamentos são de extrema importância para o historiador que se utiliza daquilo que chamam de história do

tempo presente, mesmo porque, se o passado não existe, o mesmo podemos dizer do presente? O presente quando for narrado já deixou de ser presente, por isso, “Thompson afirma que, ao historiador, caberia trabalhar o passado, o presente seria pertinente aos estudos da sociologia” (MULLER, 2007, p. 17).

Não teremos como preocupação aqui definir qual o objeto da sociologia ou da história, ou o que diferencia o objeto de ambas; a nossa preocupação, de fato, é tentar perceber qual o lugar do presente na historiografia contemporânea. O presente é um campo seguro para o historiador? Se o passado é simplesmente aquilo que já aconteceu, existe uma história do presente? Qual a importância da memória para contarmos a história?

Esse é um aspecto ainda tênue, pois se a história é a narrativa do passado, o presente só é narrado quando esse mesmo presente se tornou passado. O presente é imediato, é construído, é passagem, é movimento. Portanto, podemos dizer que é praticamente impossível narrar o presente, pois esse é extremamente efêmero. Para que ele possa ser narrado, ao menos aos olhos dos historiadores, deve tornar-se passado, não porque o passado é o nosso objeto de estudo, mas tão somente porque apenas conseguimos dizer algo, do ponto de vista histórico daquilo que já passou, não de algo que está acontecendo. Esse “estar acontecendo” pode até pertencer ao saber histórico, no entanto, só podemos narrar sobre o acontecer quando o mesmo tornar-se acontecido. Ainda assim, mesmo no tratamento daquilo que passou, não significa afirmar que a elaboração do passado possa ser construída como de fato foi, pois o que fazemos é uma significação discursiva acerca de acontecimentos que ocorreram no passado, seja ele próximo ou distante do nosso tempo terreno, seja ele lembrado ou relembado, coletiva e individualmente, pois mesmo sendo coletiva a memória é uma faculdade individual. Desse modo, a história é um objeto de construção cujo lugar não é o tempo presente, mas as elaborações feitas por homens do seu tempo e sobre acontecimentos ocorridos num passado – seja recente ou longínquo.

Se esse acontecer não nos pertence, qual a saída para aqueles que fazem história do tempo presente? Exatamente o tempo presente é um recuo da história. Nesse sentido, até onde podemos recuar para percebermos o presente na história? Quais os espaços temporais para se definir o tempo presente na história? Onde ele começa? Até que ponto nos lembramos dos acontecimentos para que os mesmos possam se tornar história?

Se levarmos em consideração os que definem a história a partir de um paradigma moderno, dando a esta um lugar de progresso, a Segunda Guerra Mundial seria “o marco de distinção entre o que seria o tempo passado e o tempo presente na pesquisa histórica” (MULLER, 2007, p. 18). Nesse sentido,

Chamamos a atenção para duas instituições que vêm trabalhando com a noção de História do Tempo Presente. São elas o Institut d'Histoire du Temps Present (IHTP), criado na França nos anos 70 e vinculado ao CNRS, com um corpo de pesquisadores e publicações majoritariamente dedicadas aos estudos sobre a história francesa do pós guerra bem como sobre teoria e método; o Institute of Contemporary British History, vinculado à University of London, que vem organizando conferências e seminários sobre a história britânica do século XX, em especial pós Segunda Guerra Mundial. (MULLER, 2000, p. 19)

Esses são alguns dos exemplos concretos de instituições que vêm se preocupando com o tempo presente como objeto de estudo da história e, se o presente é para essas instituições objeto da história, cabe a nós historiadores indagarmos qual o critério que poderia definir o que pode ser considerado como história do tempo presente.

Assim, Muller (2007) define o tempo presente na história embeinhado de questões: Quando começa o tempo presente? Com a Primeira Grande Guerra? Com a Segunda Guerra Mundial? Ou com a Queda do Muro de Berlim? Além desses elementos que poderão definir o começo desse novo campo da história, outra não menos significativa

indagação seria: qual o método utilizado para a construção da história do presente, ou, pode a história do tempo presente ser uma disciplina? Qual a importância da memória para a ressignificação da história do contemporâneo? O tempo presente é um tempo da pós-contemporaneidade ou faz parte do mundo contemporâneo?

Certeau (1988) pode contribuir para o direcionamento de tais questões quando nos pergunta o que fabrica o historiador quando “faz história”. Dando elementos para o diagnóstico de tal questão, afirmamos que a operação histórica é uma combinação de um lugar social e de suas práticas científicas. Desse modo, a “organização da história é relativa a um lugar e a um tempo” (CERTEAU, 1988, p. 28). Por isso, cada sociedade deve se pensar historicamente de acordo com os instrumentos que lhe são próprios.

O olhar sobre o passado é atravessado pelo presente, na medida em que esse passado é “antes de tudo um meio de representar uma diferença” (CERTEAU, 1988, p. 40). Assim, o olhar acerca do passado nunca deixa de ser um dado segundo uma lei presente que pode definir esse mesmo passado, mas tal definição se constrói concomitantemente a uma distância mantida pelo historiador, uma vez que esse distanciamento em relação ao conhecido presentifica uma situação vivida.

A partir dessa perspectiva, poderíamos incorrer numa infinidade de pensamentos e não queremos cair na incerteza do inexplicável. O que podemos salientar é que essa é uma escolha singular. Não podemos deixar de criticar Muller (2007) e o Institute of Contemporary British History haja vista que ambos se ocupam da definição dos métodos e do recorte temporal do Tempo Presente, como elemento de recorte temporal, os fatos ocorridos no mundo europeu. Todos os exemplos citados pela referida autora foram os acontecimentos europeus ocidentais. Assim, poderíamos indagar: tal assertiva, do existir de uma história do Tempo Presente não seria uma saída para a tentativa de continuidade de uma pseudo-supremacia da historiografia europeia ocidental?

Além disso, escrever sobre o acontecido é escrever sobre as dificuldades daquilo que presenciamos – como bem lembrou Hobsbawm (1995) em seu livro “A Era dos Extremos”. Assim, Heller (1993, p. 333), ao escrever sobre o presente na história afirma que: “História não é simplesmente a história do nosso passado, mas a história do passado do nosso presente e também do nosso presente”. Nesse sentido, a distinção entre presente e passado é muito tênue, é algo que depende fundamentalmente das nossas escolhas teóricas e práticas.

Essa não deixa de ser uma escolha arbitrária. Além disso, desde Tucídides, a história do Tempo Presente é praticada, pois podemos citar uma série de historiadores do Tempo Presente, desde a Antiguidade Clássica até o referido tempo presente. Estaria Tucídides fazendo história do tempo presente quando escreveu sobre a Guerra do Peloponeso? Assim,

Evocar Tucídides é recordar, a propósito de uma obra que foi não apenas escrita no calor do acontecimento, como por um responsável notório pelo curso que este seguiu, que a operação histórica visa, antes de mais nada, à busca de uma linha de inteligibilidade, de uma relação de causa e efeitos, meios e fins, barulho e sentido. (LACOUTURE, 2005, p. 290)

Estaria, para darmos um exemplo, mais próximo do Tempo Presente, Trotsky fazendo história do tempo presente quando escreveu sobre a história da Revolução Russa? O que podemos compartilhar é com o olhar de que fazer a história do tempo presente é talvez romper com a noção de tempo que veio sendo construída a partir da modernidade. Aquele tempo do progresso da ciência da certeza. No entanto, do ponto de vista historiográfico, mesmo quando estamos escrevendo sobre o tempo presente, estamos narrando o passado, pois esse presente já passou. Por isso, talvez a melhor definição da História do Tempo Presente seja “aquela escrita no nosso tempo, a partir de saberes, das idéias, da cultura do nosso tempo” (MULLER, 2007, p. 28).

CONSIDERAÇÕES FINAIS: Que História ensinar?

O historiador, ao escrever sobre história, faz da sua a imagem do trabalho de um artesão do presente, sempre buscando novas formas de arte a fim de poder construir novos produtos em busca de novos mercados. Assim, o historiador e professor de história deve buscar novas formas de abordagens para que possa construir seu saber. Mas, na perspectiva de ensino da história, qual a relação entre esta e o presente? Podemos pensar o presente como uma nova forma de construção do ensino de história? Caso afirmativo, uma das ferramentas para a construção desse saber deve ter como preocupação a prospecção da memória. Desse modo, o uso da memória é de vital importância para a compreensão do mundo atual.

Essa é uma ideia coerente na caracterização da tarefa da História. Não por se admitir aí uma missão atravessada pelo comprometimento com a construção de uma história atual, mas, sobretudo, porque tal como um artesão do presente, o historiador precisa trabalhar com os elementos que constituem o mundo atual. Dessa forma, a memorização de um passado recente pode ser uma tarefa mais prazerosa para os alunos que, muitas vezes, não se interessam por assuntos que não fazem parte do seu contexto, que, de fato, não faz parte da sua história.

Nessa perspectiva, o historiador e professor jamais deve esquecer que somos objetos da história, e como tal, sofremos influência do meio em que estamos inseridos. Assim, as memórias recentes serão nossas fontes que permitirão a compreensão de conjunturas atuais na medida em que somos violadores de memória e manipuladores dessas fontes.

Por outro lado, uma série de elementos serve de empecilho para se pensar em um ensino voltado para o presente, que vai desde a necessidade de seguir um currículo imposto pelas instituições educacionais, bem como pela inépcia de grande parte dos profissionais que ainda pensam em uma história que tem como objetividade a compreensão do passado. Certamente que não estamos questionando a história como um passado, no entanto, não compartilhamos com a ideia de possibilidade

de compreensão dos fatos passados como se os mesmos pudessem vir à tona a partir da escritura do historiador.

Desse modo, o presente aqui foi tratado como um passado recente, o que não deixa de ser passado, porém não com os olhares e as perspectivas que eram dadas ao passado enquanto objeto da história. Por isso, o recuo acerca do passado aqui tratado como presente deve ser uma das ferramentas utilizadas para que se possa construir uma história de fato preocupada com as mudanças que estão por vir.

Quantas vezes não nos arvoramos da ideia de que somos construtores de uma sociedade mais crítica e coerente! Diversas vezes, historiadores e professores de história se diziam responsáveis pela construção de uma sociedade consciente. Daí, nada mais plausível e coerente do que pensar e utilizar o presente para que se possa alcançar determinado nível de consciência.

Se a história é uma disciplina que tem como elemento de preocupação o conhecimento acerca do passado, para que se possa construir uma sociedade mais crítica e consciente, nada mais coerente do que pensarmos esse passado recente, aqui tratado como presente. Caso consigamos compreender o presente, tratá-lo como objeto da história e conseguirmos diagnosticar problemas e até mesmo tratar de tentar encontrar algumas soluções para o caos social no novo milênio, aí teremos alcançado o verdadeiro objetivo do saber histórico.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO. **Os Pensadores**: Santo Agostinho. São Paulo: Nova Cultural, 2000. (Coleção os Pensadores).

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Violar Memórias e gestar a História: abordagem a uma problemática fecunda que torna a tarefa do historiador um parto difícil. In: **História**: a arte de inventar o passado. São Paulo: EDUSC, 2007.

_____. Experiência: uma fissura no silêncio. In: **História**: a arte de inventar o passado. São Paulo: EDUSC, 2007.

BARROS, José de Assunção. **Cidade e História**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

- BARTHES, Roland. **Semiótica e urbanismo**. In: **A aventura semiológica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BURKE, Peter. História cultural, passado, presente e futuro. In: **O mundo como teatro**. Estudos de Antropologia histórica. São Paulo: Difel, 1992. p. 15-26.
- CASTELO BRANCO, Edwar de A. Desfamiliarizar o presente e solapar sua certeza: receitas de Michel Foucault para uma escrita subversiva da História. In: _____ et. al (Org). **Histórias: Cultura, Sociedade, Cidades**. Recife: Edições Bagaço, 2005.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano -1: Arte de fazer**, Petrópolis: Vozes, 2002.
- CERTEAU, Michel de. A operação Histórica. In: LE GOFF, Jacques e NORA, Pierre. **História: novos problemas**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.
- CHARTIER, Roger. **A beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Ed. Universidade /UFRGS, 2002.
- CORRÊA, Rossini. **Formação Social do Maranhão: O presente de uma arqueologia**. São Luís: SIOGE, 1993.
- DERRIDA, Jacques. **Espectros de Marx**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.
- DIAS, Maria Odila Leite. Hermenêutica do Cotidiano na historiografia contemporânea. In: **Projeto. História. Trabalhos da memória**. São Paulo, n.17, nov., 1998.
- FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos e abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.
- FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- GOULLART, Ferreira. **Carnaval**. Jornal Pequeno, 18 de fevereiro de 1958.
- HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Edições Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1990.
- HELLER, Agnes. **Uma teoria da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.
- HOBBSAWM, Eric J. **A Era dos Extremos**. Tradução de Marcos Santarita. 2. ed. São Paulo: Cia das Letras, 1995.
- HUNT, Lynn. **A nova história cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- LACOUTURE, Jean. A História Imediata. In:_____. **A História Nova**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- LAGROU, Pieter. Sobre a atualidade da História do Tempo Presente. In _____ . **História do Tempo Presente**. São Paulo: EDUSC, 2007.
- LIMA, Carlos de. Os antigos Carnavais. In: **Boletim N 1, 96, da Comissão Maranhense de Folclore Cultura Popular Domingos Vieira Filho**, São Luís, MA. LOPES, Fabio Henrique.

- A História em xeque: Michael Foucault e Hayden White. In _____. **Narrar o passado, repensar a história.** São Paulo: Editora da UNICAMP, 2000.
- MARTINS, Ananias. **Carnaval de São Luís: diversidade e tradição.** São Luís: SNALUIZ, 2000.
- MONTENEGRO, Antonio Torres. **História oral e memória: a cultura popular revisitada.** São Paulo: Contexto, 2003.
- MULLER, Helena Isabel. História do Tempo Presente: algumas reflexões. In _____. **História do Tempo Presente.** São Paulo: EDUSC, 2007.
- OBRIEN, Patricia. A história cultural de Michael Foucault. In _____. **A nova história cultural.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- RAGO, Margareth. **O efeito Foucault na historiografia brasileira.** Tempo Social. Revista de Sociologia da USP, São Paulo, p. 67-82, out, 1995.
- RICOUER. Paul. **A memória, a história, o esquecimento.** Campinas: Unicamp, 2007.
- RICOUER. Paul. **Tempo de Narrativa.** São Paulo: Papyrus, 1994.
- ROUSSO, Henry. A memória não é mais o que era. In: AMADO, Janaina; FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos e abusos da história oral.** Rio de Janeiro: FGV, 2007.
- TRIBUZI, Bandeira. **A Formação Econômica do Maranhão: uma proposta de desenvolvimento.** São Luís: FIPES, 1981.
- VEYNE, Paul. **Como se escreve a história e Foucault revoluciona a história.** Brasília: UNB, 1988.
- WHITE, Hayden. **Tópicos do Discurso: Ensaio sobre a crítica da cultura.** São Paulo: Edusp, 2001.

TESSITURAS DE UMA COORDENADORA PEDAGÓGICA: UMA PESQUISA FENOMENOLÓGICA AUTOBIOGRÁFICA

Isabel Cristina Dose Lage de Almeida⁸⁵
Vitor Gomes⁸⁶

INTRODUÇÃO

Para refletir sobre o tema “O que é ser uma coordenadora pedagógica” a partir dos imbricamentos particulares desta autora no exercício do cargo faz-se necessário contextualizar o leitor com uma breve narrativa sobre minha história.

A história de minha vida⁸⁷ sempre esteve entrelaçada com a ideia de ser professora, porém a trajetória até tornar-me uma pedagoga foi permeada por inúmeras vivências impeditivas que me afastaram, ainda que temporariamente, do “local” que gostaria de “habitar” dentro do tempo que ensejava. Meu sonho de atuar na educação paralisou-se por trinta anos e, diante dos revezes da vida, buscando forças/sentidos para realizá-lo, ingresso no curso de pedagogia de uma universidade federal, sendo que após dois anos de graduada fui aprovada num concurso público e, desta forma, inicio minha atuação como coordenadora pedagógica em uma rede de ensino pública municipal. Neste espaço-tempo, a função de coordenadora pedagógica exigiu diversos saberes que uniam teoria, bem como, sensibilidade e flexibilidade para articular o trabalho didático com a comunidade escolar. Realizar as vinculações teóricas/práticas de forma adequada não foi tarefa fácil, fato que trouxe frustrações, mas também, incentivo a buscar respostas para os revezes

⁸⁵ Mestra em Educação (UFES). Coordenadora Pedagógica (SME / Cariacica-ES).
CV: <http://lattes.cnpq.br/1807306076631578>

⁸⁶ Doutorado em Educação (UFES). Fenomenólogo. Professor (UFES). Coordenador do Grupo de Pesquisa em Fenomenologia na Educação. CV: <http://lattes.cnpq.br/0704616564315802>

⁸⁷ Por se tratar de narrativa autobiográfica em certos momentos faço uso do singular.

da minha função. Assim, ingressei em um Mestrado Profissional em Educação propondo como temática de estudo a reflexão sobre o que é ser pedagoga dentro de meu espaço-tempo etário. Tendo o objetivo de desvelar o que é (como é) ser uma coordenadora pedagógica iniciante a partir dos imbricamentos particulares da autora em sua profissão. Objetivando especificamente desvelar uma fenomenologia do vivido do ser coordenador pedagógico e do cargo.

Em termos de justificativa/relevância o estudo configurou-se na percepção que, no chão da escola, existem questões que exigem outros saberes/experiências necessários para a constituição da identidade do/da coordenador pedagógico. Deste modo, desvelar a fenomenologia do vivido tornou-se possibilidades para construção de novos saberes/fazer sobre essa profissão.

Em termos metodológicos, tratou-se de uma pesquisa fenomenológica de cunho autobiográfico apresentando reflexões/desvelamentos acerca do que foi/é vivenciado (HOLANDA, 2003) no cargo de coordenador pedagógico, sendo que a fenomenologia pode ser concebida como pensamento filosófico/científico/metodológico que busca a essência das coisas/vivências/experiências que podem ser observadas a partir da percepção (GOMES, 2004). O cunho autobiográfico parte da perspectiva de Abrahão (2003) concebendo a autobiografia composta por histórias de vida, biografias e memoriais. Tendo ainda como instrumento para busca de dados o uso de narrativas nas concepções de Dolwitsch e Antunes (2018).

Em termos de resultados e discussões, a partir das vivências particulares da autora evidenciou o complexo cargo do coordenador pedagógico, seu papel multifacetado e suas implicações na construção da própria identidade como profissional e como existir sendo um ser de transformação nas relações que estabelece no mundo, principalmente no contexto de sua atuação profissional. Para tanto, buscou como fundamentação teórica os conceitos sobre a coordenação pedagógica (DOMIN-

GUES, 2014), as características básicas do existir (FORGHIERI, 2004) e a concepção de flexibilidade resiliente (GOMES, 2015).

A primeira parte do texto traz uma contextualização sobre pesquisa fenomenológica autobiográfica como método de pesquisa relevante para os profissionais da educação à medida que os impulsiona a refletir sobre sua prática. A segunda parte pontuou o ser coordenador pedagógico a partir da nossa experiência profissional. A terceira realiza o diálogo teórico relacionando os conceitos teóricos com o objeto de estudo. Finalizamos com algumas considerações percebidas ao longo da pesquisa.

UMA PESQUISA FENOMENOLÓGICA AUTOBIOGRÁFICA

Quando iniciei o caminhar na direção de compreender as pesquisas autobiográficas, os termos usados nas buscas centraram-se em “pesquisas fenomenológicas autobiográficas”. No entanto, notei que, em sua maioria, os estudos abordavam ora a pesquisa fenomenológica, ora a pesquisa autobiográfica, ou seja, não encontrando estudos que combinassem ambas as abordagens. Foi necessário fazer uma tessitura dos conceitos para compor minhas apropriações/compreensões sobre o que é e como é realizar uma pesquisa fenomenológica autobiográfica.

A partir das obras de Forghieri (2004) e Gomes (2004) apropriei-me dos fundamentos e conceitos sobre a pesquisa fenomenológica e sua abordagem. Como fenomenóloga em formação, arrisquei-me a uma definição particular a partir do que fui me apropriando. Assim, apreendi a fenomenologia como modo de pensar filosoficamente, cientificamente e metodologicamente, cujo intuito é a compreensão das essências vivenciadas/experenciadas a partir da percepção. Trata-se do estudo de aspectos/fatos da realidade, sendo compreendidos como fenômenos.

Como método de pesquisa, a fenomenologia é “[...] uma forma de fazer ciência compreendendo a humanidade/humanizada de uma pesquisa científica” (GOMES, 2004, p. 57). Mas o que podemos chamar de essência? A partir das compreensões teóricas elaboradas após a Segunda

Grande Guerra, essência é o mais profundo que se pode compreender sobre algo dentro de um espaço-tempo. Ou seja, é influenciada pelos aspectos históricos, temporais e vivenciais da realidade. Sendo assim, o conceito de essência, na fenomenologia, é distinto dos significados que o termo ganha em outros contextos, sendo, móvel, e não estática, porque varia com o espaço-tempo.

E como desvelar a essência do fenômeno?

De acordo com Forghieri (2004, p. 59), a redução fenomenológica é o recurso para empreender tal tarefa e seu objetivo é alcançá-la; se bem-sucedida, a redução irá “[...] captar o sentido ou o significado da vivência para a pessoa em determinadas situações experienciadas em seu existir cotidiano”. Ainda, segundo a autora, a redução fenomenológica constitui-se em duas etapas: o envolvimento existencial e o distanciamento reflexivo, que não são momentos distintos, mas, paradoxalmente, inter-relacionados, reversíveis; não há uma separação total entre eles, mas, sim, predominância, ora de um, ora de outro. Segundo a autora, a redução fenomenológica constitui-se em duas etapas que envolvem: o “envolvimento existencial” e o “distanciamento reflexivo”. Não são momentos distintos, mas paradoxalmente inter-relacionados e reversíveis, no qual não há uma separação total entre eles, mas sim predominância, ora de um, ora de outro (FORGHIERI, 2004).

O envolvimento existencial, para Forghieri (2004), consiste no ato de o pesquisador embrenhar-se, de forma espontânea e profunda, na revisão da experiência vivida. E o distanciamento reflexivo, após o pesquisador envolver-se com a vivência espontaneamente, compreendendo-a de forma “global pré-reflexiva”, será o distanciamento para que possa captar novas descrições dessa vivência. Para tal intento, a/o pesquisador/a necessita colocar “entre parênteses” ou fora de ação os conhecimentos prévios sobre o que observa, realizando, por conseguinte, o movimento que enseja a realização de seu afastamento (*epochê*). Forghieri (2004) alerta que o maior ensinamento da redução é a sua impossibilidade por completo.

E quanto a estudos autobiográficos?

Com os apontamentos de Abrahão (2003) descobri que a pesquisa autobiográfica é composta por histórias de vida, biografias, autobiografias e memoriais e que a principal fonte de produção e coleta de dados são as narrativas, bem como a história oral, fotos, vídeos, filmes, diários, documentos em geral. Todas estas fontes são dependentes da memória, que é “[...] individual, tanto do narrador, como do pesquisador, não obstante imbricada às relações vivenciais, sociais e culturais e por elas informada/significada/ressignificada” (ABRAHÃO, 2003, p. 80).

No estudo de Dolwitsch e Antunes (2018), encontramos que as narrativas autobiográficas podem se apresentar como fenômeno, como metodologia de investigação e como processo formativo de ressignificação do vivido. Como fenômeno, as narrativas envolvem o ato de narrar-se, desvelando as trajetórias de vida e ressignificando os acontecimentos narrados. Como recurso metodológico, enfatizam o percurso da pesquisa, fazendo surgir “[...] histórias de vida em planos históricos ricos de significados, em que aflorem aspectos de ordem subjetiva” (DOLWITSH; ANTUNES, 2018, p. 1000).

Já o processo formativo de ressignificação do vivido dar-se-á no movimento que o narrador faz para construir suas narrativas, pois, para isso, ele reflete sobre seu percurso, analisa sua história, buscando a compreensão de si mesmo, “[...] mergulhando em um processo de (auto)conhecimento e revelando o sentido da sua vida” (DOLWITSH; ANTUNES, 2018, p. 1000) a partir de outro espaço-tempo vivencial.

O trabalho com narrativas não é “[...] simplesmente recolher objetos ou condutas diferentes em contextos narrativos diversos, mas participar na elaboração de uma memória que será transmitida a partir da demanda do investigador” esclarece Abrahão (2003, p. 85). Prossegue a mesma autora que o trabalho de narrar envolve, ainda, deslocamentos na temporalidade (retro e prospectivamente), na sociabilidade (íntro e extrospectivamente) e na dimensão do lugar (as fronteiras físicas concretas e topológicas da paisagem de pesquisa).

Talvez por ter esse caráter autorreflexivo, autoeducativo e transformador, a pesquisa fenomenológica autobiográfica seja tão expressiva para as temáticas da Educação, especialmente para que seus profissionais, especialmente os coordenadores pedagógicos, possam corporificar a reflexão sobre seu trabalho e sua atuação no espaço escolar. Sendo assim, torna-se, a aplicação dessa abordagem de pesquisa, em uma força potencializadora e emancipatória para classe de trabalhadores da educação.

O SER SENDO COORDENADOR PEDAGÓGICO

O trabalho na escola, para atingir as finalidades da educação: “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, Lei nº 9.394/96, Art. 2º), exige uma série de demandas em planejamentos, articulações, insumos e outros. Junto com o diretor e o coordenador de turno está o coordenador pedagógico na gestão do espaço. O cargo está imbricado entre a direção e a supervisão envolvendo diversas atuações o que, muitas vezes, acaba por confundir o coordenador pedagógico, e a meu ver, toda comunidade escolar, sobre seu papel.

Nas experiências vividas na escola percebemos que professores, pais e outros profissionais não têm clareza sobre as atribuições do coordenador pedagógico. Diversas vezes, demandas que são da competência da direção, do coordenador de turno e da secretária escolar são direcionadas a mim coordenadora pedagógica. Não me incomoda resolvê-las, mas tais fatos sobrecarregam-me e não permitem dedicar-me a demandas mais importantes e próprias da minha função. Domingues (2014, p. 114), alega que existe na escola uma visão distorcida sobre a atuação do coordenador pedagógico, e que tudo é pedagógico. É claro que a função do coordenador pedagógico está entrelaçada com a atuação dos outros profissionais do espaço escolar, contudo, como aponta a autora, “[...] quando algum aspecto do processo educativo é amplamente generalizado, perde-se o olhar específico e deixa-se de fazer escolhas que indiquem as prioridades dos trabalhos desenvolvidos”.

Na rede que atuo o cargo é denominado professor em função pedagógica, ou seja, mesmo sendo um cargo legalizado, com seleção específica, a nomenclatura não define a identidade do coordenador pedagógico. A legislação municipal delega a esse profissional, além do planejamento, a coordenação, o desenvolvimento, o acompanhamento e a avaliação das atividades relacionadas ao processo ensino-aprendizagem, mais vinte e nove atribuições que variam desde a construção do PPP da escola a outras atividades burocrático-administrativas. Tantas demandas acabam por tornar o trabalho complexo, multifacetado e geram em nós, coordenadores pedagógicos, tensões, angústias e desafios para realizar múltiplas tarefas com qualidade, e conseqüentemente, aumentam a problemática da identidade e atuação do coordenador pedagógico na escola.

Para Domingues (2014), uma das principais atuações do coordenador pedagógico deve estar na formação dos professores. Contudo, na minha vivência profissional, posso pontuar que as múltiplas tarefas do cargo absorvem nosso tempo e a formação, que deveria ser prioridade, acaba sendo delegada ao segundo plano. No cotidiano da escola, consigo mais articular a integração dos alunos, professores e família e a zelar pelo processo ensino aprendizagem, mesmo assim, essas atribuições demandam conhecimento, tempo e sensibilidade para executá-las que, muitas vezes, não tenho condições de dispor com a qualidade que essas atribuições merecem. Libâneo (2002, p. 74) reflete sobre o papel do coordenador pedagógico e sua atuação alegando ser “[...] um profissional imprescindível para assegurar nas escolas a integração e articulação do trabalho pedagógico-didático”, que desenvolve inúmeras e “imprescindíveis tarefas”.

Ter clareza de suas atribuições torna-se primordial para o coordenador pedagógico não ser absorvido pelas demandas do cotidiano, pois a ânsia de “responder satisfatoriamente às necessidades de todos da escola” podem levar este profissional a um “praticismo frenético” tirando-lhe o tempo e não o deixando ter uma reflexão crítica no atendimento de questões específicas da coordenação pedagógica (DOMINGUES, 2014, p. 47).

A TRAJETÓRIA DE UMA PEDAGOGA INICIANTE

Para descrever o que é ser/sendo coordenadora pedagógica iniciante, os tensionamentos teóricos e as histórias vivenciadas, busco as narrativas para revelar os contextos de minhas atuações/ ações e as experiências no dia a dia exercendo o cargo dentro das escolas. Domingues (2014) aponta o início na profissão do coordenador pedagógico como um período extremamente angustiante e cheio de conflitos. Um momento “[...] que se caracteriza pela busca de um saber e de um saber-fazer eficiente” (DOMINGUES, 2014, p. 45). Contudo, é neste período inicial da carreira que o coordenador pedagógico começa a definir sua identidade profissional.

Os coordenadores, no período inicial, procuram estabelecer nexos entre os seus conhecimentos sobre a ação da coordenação pedagógica e as informações decorrentes das inúmeras experiências de socialização profissional, o que não lhes garante de imediato uma ação segura e eficiente (DOMINGUES, 2014, p. 52).

A partir desses apontamentos, recorro-me do meu começo nas escolas, instituições na qual exerci/exerço meu cargo. Queria ser a melhor coordenadora pedagógica para os professores, para o gestor, para as crianças e seus familiares. Sempre que solicitada por qualquer um, deixava tudo que estava fazendo e ia atender o solicitante imediatamente, mesmo que a situação não exigisse urgência. Eu buscava o saber-fazer eficiente para atender todos e tudo da escola satisfatoriamente.

Observo que os momentos antagônicos, no princípio de minha carreira, foram sendo superados à medida que fui observando, descrevendo e compreendendo os fenômenos vividos. Percebi que são dificuldades vividas pela maioria dos coordenadores pedagógicos, porque, ao iniciar sua carreira, o pedagogo ainda não domina a dinâmica complexa do cotidiano da escola. Conseqüentemente, esse profissional da Educação, “[...] sem entender o que está acontecendo, o que tem de fazer, a dinâmica de sua ação e ainda como as pessoas se aproveitam desta fase

para aumentar ou atribuir novas demandas ao trabalho do coordenador” (DOMINGUES, 2014, p. 53), vai tateando em seu campo de trabalho para tomar conhecimento das práticas de seu contexto.

As realidades complexas das escolas, a dinâmica de sua organização, bem como a dinâmica das próprias redes de ensino tornam-se aspectos adversos no exercício do cargo de coordenador pedagógico iniciante.

Um coordenador inexperiente que chega a uma escola encontra, atualmente, professores e alunos lutando contra as dificuldades pedagógicas, o desafio de organizar projetos de formação docente, grupos de professores para acompanhar e um discurso sobre o trabalho coletivo, sobre a importância da reflexão crítica do docente e sobre a gestão participativa. **O que seria tudo isso?** (DOMINGUES, 2014, p. 55, grifo nosso).

A resposta para essa indagação pode estar contida nas narrativas das minhas vivências nos contextos cotidianos das escolas. São memórias que registram momentos marcantes da minha experiência existencial como pedagoga e, a partir delas, tive outras visões sobre minha prática pedagógica, em outras palavras, foram momentos marcantes que influenciaram no meu modo de ser coordenadora pedagógica. Nas relações estabelecidas dentro do espaço escolar, fui percebendo a existência de tensões entre as concepções pedagógicas acolhidas por mim, as pedagogias adotadas pelas redes de ensino, a expectativa das famílias na apropriação dos conhecimentos pelas crianças e o trabalho dos docentes. Nasciam dessas tensões muitas das situações de hostilidade que enfrentei no ambiente da escola.

No contexto da escola percebo uma realidade extremamente complexa envolvendo o atuar de muitos profissionais em um processo interligado de ações e reações. Quando o coordenador pedagógico vai compreendendo os modos de organização da cultura escolar, ele vai construindo uma competência técnica e reflexiva que lhe permite fazer julgamentos e escolhas/planejamentos mais eficientes. Aprender as normas, os

valores e as condutas, ou seja, a cultura da escola, é outro conhecimento que o pedagogo vai adquirindo paulatinamente no exercício do cargo e que (re)desenha suas ações no âmbito da escola (DOMINGUES, 2014).

Neste sentido, surge uma pergunta: como minha identidade profissional se constitui a partir das características básicas do meu existir? De minha personalidade no cargo? Para Forghieri (2004), o existir humano é formado por uma série de aspectos que compõem o seu ser e estar no mundo. Dessa forma, é a partir e dentro das experiências existenciais diárias que desenvolvemos nossas atividades e determinamos nossos objetivos e ideais. As diferentes maneiras de o homem existir no mundo estão estruturadas nos momentos vividos, pois

[...] nos acontecimentos da vida diária podemos evidenciar o quanto estamos implicados no mundo [...] e para sabermos quem somos precisamos, de certo modo, saber onde estamos, pois a identidade de cada um de nós está implicada nos acontecimentos que vivenciamos no mundo (FORGHIERI, 2004, p. 27).

Trazendo essa reflexão para meu atuar profissionalmente, compreendo que o/a coordenador pedagógico necessita conhecer o contexto em que está implicado/a. Será esse conhecimento que o/a possibilitará movimentar-se de maneira diferenciada e propícia nos momentos vivenciados dentro do espaço escolar e o ajudará a construir sua identidade profissional. Em outras palavras, para saber quem ele é e como ser pedagogo/a, ele/a tem que saber onde está, “com o que” e “com quem” está interagindo para estabelecer ações favoráveis tanto para ele como para os demais do espaço.

Dentro dos apontamentos de Forghieri (2004), interrogo quais os contatos e os relacionamentos no ambiente da escola (meu mundo circundante) me influenciam e potencializam-me. Percebo que, ao lidar no dia a dia com variadas questões, que exigem de mim certa atitude e determinado tipo de comportamento, nem sempre consigo desempenhar com tranquilidade, porém à medida que adquiri conhecimentos

práticos e teóricos da profissão fui ampliando minha sensibilidade para tratar dos assuntos pungentes da escola com menos atritos.

Nesse processo, sinto uma dinâmica desveladora de descobrimento e potencialidade para meu ser. O meu ser está abrindo-se para o mundo das convivências, dispondo-me a vivenciá-las em uma atitude observadora. Não diria que sem temores, porém esse sentimento não é suficiente para paralisar-me. Transpondo esse processo, atualmente já não quero agradar a todos e nem ser a melhor e mais eficiente pedagoga. Quero desempenhar minha função em consonância com os atributos da minha profissão, respeitando a equipe, mas também sem ferir minhas convicções pedagógicas e meu ser. Compreendo isso como produto de uma flexibilidade resiliente construída diante das adversidades profissionais.

Assim, como ser/sendo, existo em meu ato de existir. Em meu devir, estou em permanente processo de compreensão da minha existência nos âmbitos pessoal e profissional. Por conseguinte, entendo-a como permeada por comportamentos resiliente. Destarte, minhas atitudes no ofício profissional são reflexos dessa particularidade que servem como alavanca de estímulo e empoderamento diante aos reveses. Para Gomes (2015, p. 22-23), resiliência é

[...] característica humana no lidar com as adversidades sem ser sucumbida por elas; a pessoa resiliente não é um ser intocável, mas que atingido pelas adversidades consegue superá-las; ser resiliente transcende a simples adaptação aos momentos adversos, envolve o fortalecimento do indivíduo; capacidade de resistir e crescer na adversidade; capacidade de recuperação, adaptação e de lidar com o estresse, o sofrimento, a doença ou a dor, a partir de interação harmoniosa entre homem e ambiente.

Minha apropriação sobre o ser resiliente foi vivida na carne, permeada pelo processo de recomposição, enfrentamento e aprendizagem fortalecedora mediante as adversidades. Nesse sentido, não tenho mais a necessidade de ser a melhor ou a mais querida da escola, quero apenas desenvolver um bom trabalho. O “mundo” próprio, o meu ser-si-

-mesmo, na consciência de mim e meu autoconhecimento foram me levando a construir uma perspectiva ou um modo peculiar de visualizar as situações que vivencio na escola.

Compreendendo o ser-no-mundo (HEIDEGGER, 1995) como a forma que existimos em determinado tempo-espaço, percebo que nos comportamos e nos relacionamos aos objetos, situações e pessoas de acordo com as significações que damos a elas. Sinto que minhas ações como pedagoga estão ligadas às significações que vou dando, eu diria aprendendo a ter, sobre objetos, situações e pessoas. A partir desses significados, me baseio para agir no exercício do meu cargo.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES QUE FICARAM

O estudo evidenciou o papel multifacetado do coordenador pedagógico sendo gerado a partir de certos aspectos da função estar ligados à gestão e imbricados com as funções de outros profissionais da escola. Suas atribuições são múltiplas, o que acaba contribuindo para a confusão da identidade e o papel do coordenador pedagógico. Mesmo com as novas reestruturas da educação e do cargo, permanece a visão do coordenador pedagógico relacionada ao modelo que pode preencher/resolver qualquer questão da escola.

O texto, ainda, revela o início da carreira como um período conturbado e sofrido para o coordenador pedagógico, no entanto é nele que o profissional vai adquirindo resistência e experiência para articular as situações adversas enfrentadas no cotidiano. Minhas narrativas demonstraram as dificuldades enfrentadas por mim nesse período, mas também expressei uma nova fase na carreira, como uma autoafirmação que compreende melhor o contexto e a forma como agir nele.

Os momentos vividos/experenciados são constitutivos do nosso ser-no-mundo (HEIDEGGER, 1995), maneira única de existirmos. Nossas ações estão associadas às significações que vamos dando a situações, objetos, relacionamentos, pessoas, essencialmente no exercício do cargo de coordenador pedagógico. Posso afirmar que a consciência tomada

dos limites do meu ser-no-mundo (HEIDEGGER, 1995) como pedagoga vem sendo conquistada a partir da minha abertura em pesquisar e compreender minha essência pessoal e profissional.

Neste sentido, apresentamos a pesquisa fenomenológica autobiográfica como um processo de autorreflexão para o coordenador pedagógico, pois ao narrar suas experiências, o narrador está se auto-pesquisando e, nesse processo de reflexão/(des)velamento, aparecem questionamentos para os quais o narrador buscará resposta. Desse modo, ele pode (re)constrói suas subjetividades em uma possibilidade de autoeducação e emancipação para agir e ser-no-mundo.

Para os profissionais da educação este movimento, especialmente para coordenador pedagógico, cujo principal papel é a formação dos professores, constitui-se em um processo de aprendizagem que o constituirá como ser reflexivo de sua práxis, bem como de todo o corpo docente. Assim, ao narrar esses saberes da experiência em uma pesquisa autobiográfica o narrador/pesquisador participa de um processo de reflexão e reconhecimento dessas aprendizagens, constituindo-se assim, a narrativa autobiográfica, como elemento disparador para uma consciência emancipatória. Um processo de reflexão e reconhecimento de aprendizagens capaz de redefinir o modo de pensar e agir coletivamente do narrador/pesquisador em seu espaço profissional.

Finalizando, percebo-me como uma coordenadora pedagógica resiliente e esperançosa que visualiza sempre nos momentos vivenciados possibilidades e não determinações. Meu mundo sentido ecoa em Freire (2013, p. 74): “O mundo não é. O mundo está sendo [...] meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências [...] constato não para me adaptar, mas para mudar”. Assim, vou (re)criando e escrevendo minha história como pessoa, mulher, mãe, avó e coordenadora pedagógica.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 14, p. 79-95, set. 2003.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96**, de 20 de dezembro 1996.
- DOLWITSCH, Julia Bolssoni; ANTUNES, Helenise Sangoi. Narrativas (auto)biográficas: percursos formativos de uma alfabetizadora. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 3, n. 9, p. 998-1015, set./dez. 2018.
- DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. São Paulo: Cortez, 2014.
- FORGHIERI, Yolanda Cintrão. **Psicologia fenomenológica: fundamentos, método e pesquisas**. São Paulo: Pioneira, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 47ª Ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2013.
- GOMES, Vitor. **A fenomenologia da resiliência: teorias e histórias de vida**. Curitiba: Editora CRV, 2015.
- GOMES, Vitor. **Três formas de ser resiliente: (des)velando a resiliência de adolescentes no espaço escolar**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória, 2004.
- HEIDEGGER, Martin. **Ser e o Tempo** (Parte I). Petrópolis: Vozes, 1995.
- HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995. Parte I e II.
- HOLANDA, Adriano Furtado. Pesquisa fenomenológica e psicologia eidética: elementos para um entendimento metodológico. In: BRUNS, Maria Alves de Toledo; HOLANDA, Adriano Furtado (Org.). **Psicologia e fenomenologia: reflexões e perspectivas**. Campinas: Alínea, 2003. p. 41-64.
- LIBÂNEO, José Carlos. **A democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1987.
- LIBÂNEO, J.C. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de pedagogia. In PIMENTA.S.G. (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 59-97.

FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA REFLEXIVA: A CONTRIBUIÇÃO DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Kevin Richard Zonta Dissenha⁸⁸

Mycael Abner da Veiga⁸⁹

Natan Pedro Schneider Filho⁹⁰

Dirceu Manoel Machado Júnior⁹¹

Luciane Rampeloti de Oliveira⁹²

INTRODUÇÃO

A residência pedagógica desempenha um papel crucial na formação docente, representando um ponto de convergência entre teoria e prática. Essa experiência prática em ambientes educacionais reais é fundamental para o desenvolvimento de habilidades pedagógicas, permitindo que os futuros educadores integrem conhecimentos teóricos à complexidade da sala de aula. Ao proporcionar um contato direto com desafios e dinâmicas do cotidiano escolar, a residência pedagógica emerge como uma etapa essencial na preparação de professores capazes e comprometidos com a efetiva transformação educacional.

Com base nas observações realizadas in loco na escola onde será relatado o processo educacional da residência pedagógica, foi possível constatar que sua infraestrutura compreende dez salas de aula, um laboratório de informática, sala da diretoria, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma sala dos professores, sala de leitura, quadra de esportes descoberta, cozinha, biblioteca, banheiro com chuveiro, sala de secretaria, banheiro adaptado para alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, refeitório, despensa,

⁸⁸ História (UNIVALI). CV: <https://lattes.cnpq.br/8245066063550279>

⁸⁹ História (UNIVALI). CV: <https://lattes.cnpq.br/7322593223598020>

⁹⁰ História (UNIVALI).

⁹¹ Graduado em História (UNIVALI). CV: <http://lattes.cnpq.br/1949727647558325>

⁹² Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Infantojuvenil (IFES).

CV: <http://lattes.cnpq.br/6595706646572158>

almojarifado, pátio coberto, alimentação escolar para os alunos, água, energia e esgoto provenientes da rede pública, além de coleta periódica de lixo. A escola também dispõe de acesso à Internet, impressora e copiadora.

As turmas, compostas por uma média de 18 alunos, refletem uma notável diversidade étnica e cultural, incluindo estudantes com necessidades especiais, principalmente no espectro autista. Quanto ao conhecimento prévio, os alunos demonstram um entendimento sólido da história mundial e nacional, destacando-se por sua participação ativa na educação e pela condução tranquila das aulas.

No que diz respeito às habilidades de pesquisa, os alunos apresentam aptidões avançadas e estão familiarizados com a análise de fontes primárias e secundárias. A turma exhibe uma variedade de estilos de aprendizado, mostrando-se receptiva a propostas inovadoras de atividades.

Ao longo das trinta horas de observação, nossa experiência abrangeu diversas atividades e situações nas turmas do ensino médio. Isso incluiu a observação de aulas, proporcionando a oportunidade de acompanhar diversas aulas ministradas pela professora regente. Também aproveitamos a interação com os alunos, respondendo a perguntas sobre nossa área de estudo e discutindo suas escolhas acadêmicas e profissionais. Por fim, durante esse período, observamos cuidadosamente as dinâmicas em sala de aula, incluindo a forma como os alunos interagem entre si e os métodos de ensino empregados pela professora.

DESENVOLVIMENTO

Durante o período do estágio com a professora regente, foi possível observar uma abordagem de ensino de literatura que se destacou por sua diversidade e dinamismo. A docente empregou métodos tanto tradicionais quanto lúdicos, abordagem mencionada por Circe Maria Fernandes Bittencourt no livro “Ensino de História: Fundamentos e Métodos”, incluindo o uso clássico da lousa e giz para explicações gerais e expositivas, bem como métodos lúdicos para envolver os alunos e tornar o aprendizado mais envolvente.

No que se refere aos métodos tradicionais, a professora Luciane Rampeloti de Oliveira conduziu aulas expositivas bem estruturadas, utilizando exposições dialogadas para destacar os principais conceitos e teorias literárias. Estas aulas foram enriquecidas por discussões em sala de aula, onde incentivou os alunos a fazerem perguntas e expressarem suas opiniões sobre as obras em estudo. As aulas expositivas proporcionaram uma base sólida para a compreensão dos aspectos teóricos da literatura.

Por outro lado, a professora também demonstrou uma notável criatividade ao incorporar métodos lúdicos em suas aulas. Em uma ocasião, organizou uma oficina de escrita, na qual os alunos produziram Fanfics - contos ficcionais inspirados em franquias já existentes de livros ou séries de outros autores. Essa atividade envolveu os alunos de maneira entusiástica e proporcionou uma oportunidade única para aplicar os conceitos literários de forma prática e acessível.

Os resultados dessas abordagens variadas são evidentes. Nas aulas mais tradicionais, os alunos parecem construir uma base sólida de conhecimento teórico, enquanto nas aulas lúdicas, há uma energia palpável na sala de aula caminhando para a prática educacional bem aproveitada. Os alunos demonstram aumento no envolvimento e entusiasmo ao analisar e discutir obras literárias. Além disso, percebemos que estão dispostos a compartilhar suas opiniões e participar ativamente das atividades propostas.

A abordagem equilibrada da professora, combinando métodos tradicionais e lúdicos, revela-se altamente eficaz. Atende às diferentes necessidades e estilos de aprendizado dos alunos, garantindo que todos tenham a oportunidade de se envolver profundamente com a literatura.

O planejamento das aulas surgiu como um componente essencial na construção de uma prática educativa robusta e eficaz. A elaboração detalhada de cada plano de aula desempenhou um papel fundamental, assegurando a qualidade do ensino oferecido aos alunos.

Cada plano foi meticulosamente elaborado, considerando a diversidade de recursos e metodologias disponíveis, visando promover uma abordagem dinâmica e significativa para os estudantes. O processo de planejamento incorporou uma análise criteriosa dos conteúdos a serem

abordados, levando em consideração não apenas os aspectos curriculares, mas também a adaptação dos temas à realidade e aos interesses dos alunos. Foi realizada uma seleção cuidadosa de recursos didáticos, materiais complementares e atividades práticas, proporcionando uma aprendizagem abrangente e envolvente.

Na turma 301 do terceiro ano do ensino médio, abordamos o tema “Contexto Histórico da Literatura durante e após as Grandes Guerras Mundiais” de maneira similar, dividindo-o em duas partes. Inicialmente, conduzimos uma aula expositiva com o objetivo de contextualizar os principais eventos e fatores que influenciaram a produção literária durante e após as Grandes Guerras Mundiais. Durante essa fase, exploramos os aspectos históricos, sociais e culturais que moldaram a literatura nesse período, destacando a influência das guerras, as mudanças na mentalidade e as correntes literárias emergentes. Esta exploração foi ampliada com a análise do livro “Nada de Novo no Front” de Erich Maria Remarque, que ofereceu um retrato vívido da experiência dos soldados alemães durante a Primeira Guerra Mundial. O romance não apenas descreve as atrocidades da guerra, mas também lança luz sobre o impacto psicológico e emocional que ela teve nos soldados. A leitura de trechos de “Nada de Novo no Front” em sala permitiu aos alunos uma compreensão mais profunda da experiência de guerra e de como isso influenciou a literatura da época.

Essa abordagem combinada enriquece nossa compreensão da produção literária durante e após as guerras mundiais, fornecendo insights valiosos sobre as experiências humanas durante os conflitos e como essas experiências se refletiram na literatura da época. Isso amplia nossa visão sobre o contexto histórico, social e cultural que influenciou os escritores e as obras literárias desse período. A primeira parte deste tema foi muito bem recebida pelos alunos, que se mostraram muito envolvidos com os relatos de guerra, foi interessante notar que muitos deles anotaram o título do livro apresentado para pesquisas posteriores.

Na segunda parte do tópico, realizamos uma atividade avaliativa discursiva em vinte e um de agosto. O objetivo dessa atividade foi analisar a compreensão dos alunos em relação ao contexto histórico que

impactou a literatura durante e após as Grandes Guerras Mundiais. Foi projetada para avaliar a capacidade dos estudantes de assimilar e aplicar os conhecimentos adquiridos durante a aula expositiva, promovendo a análise crítica e o pensamento reflexivo sobre o impacto das guerras na produção literária. Além de servir como meio de avaliação, a atividade permitiu aos alunos demonstrarem sua capacidade de síntese e interpretação do contexto literário desse período marcante da história.

Foi realizado um questionário breve de como a literatura e a história podem se mesclar de forma tão profunda que fica difícil de dissociar. E no final da folha entregue aos alunos como questionário, foi deixado um espaço em branco com a proposta de os mesmos escreverem brevemente como seriam os seus próprios relatos de guerra. O método era livre, podendo ser poesia, texto, carta, etc. Desde que fosse escrito. A atividade rendeu ótimos frutos, pois diversos alunos vestiram os personagens e de forma brilhante fingiram ser soldados, capitães, enfermeiros e sargentos do exército alemão. Muitas respostas obtiveram significado profundo e emocional, o que nos ajudou muito na análise da interdisciplinaridade.

CONSIDERAÇÕES

Concluir esta fase da residência pedagógica foi uma experiência enriquecedora que aprofundou a compreensão sobre a importância da interdisciplinaridade e da residência no ensino de História. Ao ter a oportunidade de conduzir a residência pedagógica com uma professora especializada em língua portuguesa e literatura, foi possível integrar a literatura como uma valiosa ferramenta pedagógica, proporcionando aos alunos não apenas uma imersão nos eventos históricos, mas também uma exploração das narrativas que moldam esses momentos.

A interação entre história e literatura não apenas se revelou como uma abordagem eficaz para despertar o interesse dos alunos, mas também como um meio de promover uma compreensão mais profunda e significativa dos contextos históricos. Ao longo desse período de residência, testemunhamos como as narrativas literárias podem ser veículos de reflexões críticas sobre o passado, enriquecendo a compreensão dos eventos históricos. A integração dessas disciplinas não

apenas estimulou a criatividade dos alunos, mas também os incentivou a explorar diferentes perspectivas e compreender a complexidade das relações entre sociedade e história.

Para além da integração entre História e Literatura, a residência pedagógica mostrou-se como uma etapa crucial em nossa formação, proporcionando uma vivência prática que vai além das teorias acadêmicas. Ao mergulhar no ambiente escolar, compreendemos a dinâmica complexa da sala de aula, identificamos desafios reais enfrentados pelos educadores e desenvolvemos estratégias pedagógicas mais alinhadas com as necessidades dos alunos. A proximidade com professores experientes e a oportunidade de receber feedback constante foram elementos essenciais para o crescimento profissional.

A residência pedagógica não apenas consolidou os conhecimentos adquiridos ao longo da graduação, mas também estimulou a reflexão constante sobre práticas pedagógicas, promovendo um ciclo contínuo de aprendizado e aprimoramento. Nesse sentido, essa etapa representou não apenas um complemento acadêmico, mas um marco significativo em nossa trajetória, consolidando a compreensão de que ensinar é um processo constante de adaptação, aprendizado e impacto positivo na formação de indivíduos críticos e participativos na sociedade.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FRANÇA, Dimair de Souza. **Formação de Professores: a parceria escola-universidade e os estágios de ensino**. São Leopoldo – RS. UNI revista - Vol. 1, nº 2: (abril 2006).

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

ERICH MARIA REMARQUE; RUMJANEK, H. **Nada de novo no front**. Porto Alegre: L & Pm, 2005.

OWEN, W.; STALLWORTHY, J. **Wilfred Owen: poems**. London: Faber, 2004.

FAZENDA, Ivani C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro. Efetividade ou ideologia**. 6 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

DE ESCOLA AGRÍCOLA À ESCOLA DO CAMPO: A TRAJETÓRIA DE UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE VIAMÃO - RS

Patrícia Ribeiro de Oliveira⁹³
Alberto Bracagioli Neto⁹⁴

INTRODUÇÃO

Este capítulo objetiva realizar uma breve análise sobre a transição da Escola Estadual de Ensino Fundamental Canadá, de uma Escola Agrícola, a uma Escola do Campo, contextualizando-a no histórico de alterações legais, em âmbito nacional e estadual. Analisa-se ainda as transformações na estrutura física e do quadro de funcionários da Escola, bem como da área ocupada pela instituição e as atividades desenvolvidas e sua articulação com a comunidade de Viamão. Contempla-se o resgate histórico e, como fonte, os dados de análise da documentação arquivada na Escola Canadá.

DESENVOLVIMENTO

De acordo com Fausto (1995, p. 237), no período imperial, cerca de 80% da população brasileira estava envolvida em atividades agrícolas. Foi nesse período que surgiram as Escolas Agrícolas, uma resposta à necessidade de fornecer mão de obra para os fazendeiros, devido à Lei do Ventre Livre, sancionada em 1871, que previa a emancipação das crianças nascidas de escravos. A necessidade de implementar técnicas agrícolas modernas surgiu como parte do discurso de revitalização de produtos agrícolas no mercado internacional (MENDONÇA, 2013).

⁹³ Pós-graduada em Desenvolvimento Rural (UFRGS). CV: <http://lattes.cnpq.br/3787738551092610>

⁹⁴ Doutorado em Desenvolvimento Rural (UFRGS). Professor (UFRGS).
CV: <http://lattes.cnpq.br/1817206962523048>

O modelo francês foi adotado nesse contexto, levando à criação das Fazendas-Modelo e à regulamentação do ensino agrônômico, pelo Decreto Federal nº 8.319, de 20 de novembro de 1910.

No Rio Grande do Sul, nove anos após a regulamentação do Ensino Agrônômico no Brasil, em maio de 1919, foi estabelecido um Patronato Agrícola vinculado à Escola de Engenharia de Porto Alegre, mediante um contrato entre o Governo Federal e o diretor interino da referida Escola. O Patronato, com sua ênfase no ensino prático, destinava-se a proporcionar assistência a menores e operava em conjunto com as Escolas de Engenharia, Zootecnia e Veterinária, que posteriormente se tornaram parte da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (SOARES, 1997). Em 1933, foi criada a Diretoria do Ensino Agrícola, para gerenciar os estabelecimentos de ensino agrícola sob a supervisão do Ministério da Agricultura e fiscalizar aqueles mantidos pelos estados e particulares. Mais tarde, essa Diretoria foi transformada em Superintendência. Foi a partir desse período que o ensino agrícola deixou de ter a característica de um Patronato.

Em 1946, a Lei Orgânica do Ensino Agrícola foi promulgada, por meio do Decreto nº 9613. Essa lei representou um avanço para o ensino ao permitir maior continuidade nas formações. O primeiro ciclo consistia nos cursos de Iniciação Agrícola e Mestría Agrícola, cada um com duração de dois anos. O segundo ciclo compreendia os cursos de técnicas agrícolas e pedagógicas. Distinto assim do Decreto nº 8.319, de 20 de outubro de 1910, que regulamentava o Ensino Agrônômico destinado ao ensino superior dessas disciplinas, sob a alçada do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio.

Após as décadas de 1920 e 30, que foram influenciadas pela escola nova⁹⁵, com impacto limitado nas práticas pedagógicas das Escolas Agrícolas, surgiu na década de 60 uma abordagem alinhada com o neo-

⁹⁵ A Educação Tradicional baseada nos métodos da igreja católica, numa concepção burguesa de disciplina e conteúdo, continuou a existir como ainda hoje se encontra escolas nesses moldes de aprendizagem. A Escola Nova coexistia junto a essa pedagogia tradicional, porém tinha o trabalho voltado às necessidades da sociedade brasileira, com base em um ideal de sociedade democrática. Os educadores de 1932 que assinaram o manifesto da Escola Nova defendiam a “(...) educação como uma função essencialmente

positivismo, que fundamentou a Educação Tradicional/Tecnicista. Essa perspectiva justificou o pensamento positivista do desenvolvimento⁹⁶.

O Ensino Agrícola só passou a ser subordinado à Secretaria de Educação do Estado no ano de 1959. Esse processo se concretizou sob a alçada da Subsecretaria do Ensino Técnico, vinculada à Superintendência do Ensino Agrícola, que anteriormente estava sob a administração da Secretaria de Agricultura.

O período compreendido entre 1945 e 1961 teve repercussões significativas nas décadas subsequentes, ao marcar um plano de desenvolvimento para o Brasil, incluindo acordos de cooperação técnica entre os Estados Unidos e o Brasil. Entre esses acordos, destacam-se os acordos MEC USAID, implementados no Brasil entre 1966 e 1968 e formalizados por meio da Lei nº 5.540/68. Esses acordos desempenharam um papel fundamental na redefinição da estrutura do sistema educacional brasileiro. O cenário de surgimento foi após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961, que foi arbitrária e deliberadamente ignorada pelo Regime Militar que estava em vigor. Conforme Araújo (2008, p. 52), havia uma intenção de “legitimar um projeto de transformação modernizadora da educação imposta à nacionalidade brasileira, para alinhar sua lógica com o modo de produção capitalista”.

Em 1962, foram criados o IPES (Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais) e o IBAD (Instituto Brasileiro de Ação Democrática). O IPES era composto por executivos de empresas multinacionais, empresários, profissionais liberais, altos funcionários do governo, militares e membros da Escola Superior de Guerra (ESG). Já o IBAD recebia financiamento dos Estados Unidos. Os acordos MEC USAID foram implementados em prol do modelo de universidade-empresa e da preparação para a mão de obra qualificada e econômica.

pública; a escola deve ser única e comum, sem privilégios econômicos de uma minoria; todos os professores devem ter formação universitária; o ensino deve ser laico, gratuito e obrigatório”. (Menezes, 2001).

⁹⁶ O positivismo emergiu no Brasil no início do século passado e promovia o progresso, mas não necessariamente a mobilidade social. O discurso enfatizava a necessidade de ordem para alcançar o progresso, com cada indivíduo ocupando seu devido lugar para que a engrenagem da sociedade funcionasse sem falhas. Era a “Religião da Razão”.

Uma das mudanças mais visíveis e impactantes, que impôs novas tarefas e atitudes, foi a redução da duração dos cursos primários, eliminando um ano de estudos. Além disso, o currículo passou a incluir a disciplina de Educação Moral e Cívica, ao mesmo tempo que reduziu a carga horária de História. Em 1964, foi promulgada a Lei nº 4.464, conhecida como a Lei Suplicy de Lacerda. Essa lei suprimiu direitos e restringiu os movimentos estudantis, em uma ação conjunta com os acordos estabelecidos com os Estados Unidos.

Entre esses acordos, destaca-se a criação de uma agência específica, subordinada aos Ministérios da Agricultura e ao *Foreign Office* dos Estados Unidos da América, conhecida como o Escritório Técnico de Agricultura Brasileiro-Americano (ETA). O ETA exerceu um papel crucial na redefinição do Ensino Agrícola e teve influência direta nas práticas de extensão. Seu objetivo, conforme Mendonça (2009, p. 140), era “contribuir para o progresso econômico dos países subdesenvolvidos”. Desse modo, além de sua intervenção direta na educação de modo geral, o ETA também desempenhou um papel ativo na agricultura, em uma ação conjunta e coordenada⁹⁷.

Inicialmente, esse projeto de desenvolvimento focava na formação de professores do ensino primário, por meio da Universidade de Minas Gerais. Em 1971, a promulgação da Lei nº 5.692 trouxe mudanças significativas na estrutura do sistema educacional. A principal alteração foi a unificação das duas etapas do Ensino Primário, que passou a ter uma duração de oito anos. Além disso, os ramos profissionais pré-existentes foram eliminados, e o Ensino Médio assumiu um caráter técnico, com ênfase na profissionalização. No curto e médio prazo, todas as escolas, tanto públicas, quanto privadas, deveriam adotar uma abordagem profissionalizante, uma desconfiguração da Escola e dos currículos de formação (ARROYO, 2011).

⁹⁷ Nesse mesmo período, na década de 1960, o neopositivismo emergiu no Brasil, também conhecido como positivismo lógico ou empirismo lógico. Este movimento filosófico, que teve origem no início do século XX, representou uma reinterpretação do positivismo clássico, incorporando elementos da lógica formal e da filosofia da linguagem. Além disso, o neopositivismo rejeitava a metafísica como campo de estudo, considerando-a carente de sentido e desprovida de valor científico.

Essa lei visava, primordialmente, a promoção de cursos técnicos, visando formar alunos capazes de atender às demandas do mercado tecnológico, desestimulando muitos a seguir o caminho universitário. Além disso, resultou na supressão de disciplinas como Filosofia e Sociologia, e a função do professor foi redefinida, por vezes sendo substituída por um profissional técnico. Essas mudanças influenciaram na forma e conteúdo das aulas ministradas, com o governo brasileiro assumindo na Educação o objetivo de promover, por meio de discursos populistas, a importância de seu projeto de desenvolvimento. Nesse contexto, os currículos, estruturados em grades disciplinares empobreceram o conhecimento, a escola e os professores. A escola foi reduzida ao ato de ensinar, e os professores ao papel de meros transmissores de conhecimento. A ênfase dada à proficiência nas áreas de conteúdo nas licenciaturas, com a redução da importância das habilidades pedagógicas, reflete essa visão distorcida do papel e do campo educacional que persistiu durante décadas.

Durante o período que se estendeu dos anos 50 aos anos 70, as Escolas Agrícolas passaram por transformações substanciais, principalmente no que se refere à sua subordinação, deixando de estar vinculadas à Secretaria de Agricultura para passar à Secretaria de Educação.

Nesse contexto, na agricultura, a Revolução Verde adquiriu destaque, enfatizando a produção em larga escala e a utilização de agrotóxicos como uma estratégia para impulsionar o crescimento econômico. Esse período coincidiu com a era em que o lema nacional era “Ame-o ou deixe-o”, e a bandeira da “Ordem e Progresso” encontrava sua justificativa nas instituições educacionais, promovendo a ideia de que “não há progresso sem ordem”. Esse foi um período caracterizado pela educação tradicional/tecnicista, com inspiração filosófica no neopositivismo, como esclarecido por Saviani (1993, p. 25):

A educação foi concebida como um subsistema cujo funcionamento eficiente era essencial para o equilíbrio do sistema social do qual fazia parte. A base teórica desse sistema se deslocou em direção à psicologia behaviorista,

à engenharia comportamental, à ergonomia, à informática e à cibernética, todas elas compartilhando a inspiração filosófica neopositivista e o método funcionalista.

Na década de 1980, após o término da ditadura, emergiram movimentos sociais no campo e debates relacionados à educação rural. Essas discussões foram fortalecidas em 1988, quando a Constituição Federal foi promulgada. No entanto, a estrutura da Escola Agrícola permaneceu praticamente inalterada, mantendo o regime de internato para alunos de regiões desprovidas de instituições educacionais similares.

Em 1996, foi promulgada a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que introduziu novas possibilidades. A partir dos anos 2000, o debate sobre a Educação no Campo ganha maior relevância, com a participação ativa de movimentos sociais que promovem a emancipação do conceito de educação destinada à população rural. O “1º Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária” (1º ENERA), ocorreu em julho de 1997, na Universidade de Brasília, e resultou na criação de um manifesto intitulado “Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro”, impulsionou a realização da 1ª Conferência Nacional de Educação Básica do Campo em um período de abertura histórica. Após esses eventos, foram criadas políticas públicas, como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) em 1998. Além disso, a 2ª Conferência Nacional de Educação do Campo resultou na criação dos programas Saberes da Terra e na implementação da Licenciatura em Educação do Campo. Nesse contexto, pode-se identificar o surgimento do termo “Educação do Campo” como um marco importante (ARROYO; FERNANDES, 1999).

No início do século XXI, a legislação passou a contemplar a estrutura das escolas rurais, como evidenciado no Parecer nº 36 do CNE, de 04 de dezembro de 2001, que trata das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e, a Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002, estabeleceu essas Diretrizes, destacando a flexibilidade em relação à organização pedagógica:

As atividades constantes das propostas pedagógicas das escolas, preservadas as finalidades de cada etapa da educação básica e da modalidade de ensino prevista, poderão ser organizadas e desenvolvidas em diferentes espaços pedagógicos, sempre que o exercício do direito à educação escolar e o desenvolvimento da capacidade dos alunos de aprender e de continuar aprendendo assim o exigem (BRASIL, 2002).

Essa abordagem enfatiza não só a importância da flexibilidade no espaço pedagógico, mas também o direito contínuo à educação. A Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, reforça esses princípios e define normas e diretrizes adicionais para o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a Educação Básica do Campo.

É importante ressaltar o compromisso com a adequação das condições estruturais, uma vez que o artigo 7º da Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, aborda o apoio pedagógico e a infraestrutura necessária. A Resolução considera a importância de manter a identidade das escolas do campo e reconhece a necessidade de projetos pedagógicos que abordem conteúdos e metodologias adequados à realidade dos alunos do campo.

Adicionalmente, o Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, destaca a valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos que considerem os conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às necessidades dos alunos rurais. Também menciona a flexibilidade na organização escolar, incluindo a adaptação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas.

Em relação à legislação estadual, em 2018, o Conselho Estadual de Educação aprovou a Resolução 342, que consolidou as Diretrizes Curriculares da Educação Básica nas Escolas do Campo, com ênfase na necessidade de garantir condições apropriadas para o desenvolvimento dessas escolas. Essas diretrizes refletem o compromisso de promover uma educação contextualizada, significativa e inclusiva, nas Escolas do Campo.

Em 2010, com a promulgação do Decreto nº 7.352, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) ganhou proeminência, concentrando-se em iniciativas educacionais voltadas para atender à Reforma Agrária. Em 2011, o Governo Federal lançou o Programa Nacional de Educação do Campo, com o intuito de impulsionar a formação de professores rurais, bem como distribuir computadores e ampliar as escolas em tempo integral, entre outras ações. Segundo informações do Ministério da Educação, em 2013, o Brasil contava com 73.483 instituições de ensino municipais e estaduais no campo.

A Educação do Campo passou a ser vista como uma forma de reduzir as desigualdades, proporcionando uma educação que considera o contexto, a realidade e as necessidades das comunidades rurais, respeitando suas especificidades e singularidades, bem como o ambiente geográfico e suas oportunidades. Nesse processo, a Pedagogia da Alter-nância surgiu como uma alternativa, permitindo que a educação se ajustasse aos diferentes calendários das várias realidades e promovesse uma maior conexão entre a família, a comunidade e a escola.

A consolidação dessas iniciativas ganhou impulso com a criação da Articulação Nacional em Defesa da Educação do Campo, que culminou com a institucionalização da Resolução nº 342, datada de 11 de abril de 2018. Essa resolução estabelece as Diretrizes Curriculares da Educação Básica nas Escolas do Campo e define as condições para a oferta desses programas no Sistema Estadual de Ensino.

Além da legislação específica, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.392/1996 passou por duas alterações significativas sobre o tema. Primeiramente, em 2013, a Lei nº 12.796 introduziu uma nova redação no artigo 26, enfatizando a necessidade de uma parte diversificada nos currículos, considerando “as características regionais e locais da sociedade, cultura, economia e dos educandos”. E, em 2014, a Lei nº 12.960 incluiu conteúdos adicionais importantes no artigo 28, que tratam da oferta de educação básica para a população rural. Esses conteúdos abrangem currículos e metodologias adequadas às reais necessidades e interesses dos alunos rurais, bem como a organização

escolar apropriada, incluindo a adaptação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas.

As discussões derivadas dos textos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e a subsequente evolução da legislação mais específica em relação à Educação do Campo demonstram que essa abordagem educacional visa superar barreiras conceituais e o isolamento geográfico. Ela reconhece ainda que a Educação do Campo pode ser aplicada em escolas urbanas, especialmente quando estas atenderem à população rural.

No contexto da linha do tempo e considerando o discutido sobre o histórico das Escolas Agrícolas e da evolução da legislação sobre a educação do campo, a partir deste ponto, descreveremos a Escola do Campo com foco na Escola Canadá. A Escola está localizada em Viamão, região metropolitana de Porto Alegre (RS).

Ao longo do tempo, com as alterações legais, a Escola Canadá se voltou para o ensino primário, desencadeando debates detalhados sobre a continuidade das atividades voltadas para o setor primário da economia. Além disso, a escola manteve um internato masculino até o ano de 2014. A estrutura notável, simbolizada pelo edifício de entrada da Escola, revela sua rica história por meio da inscrição que menciona a Estação Experimental da Escola de Engenharia de Porto Alegre, anteriormente pertencente à Faculdade de Agronomia, atualmente incorporada à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Este local carrega a memória de quando serviu como sede do Patronato Agrícola e é conhecido pela comunidade como “Casarão”⁹⁸, constituindo um elemento valioso do patrimônio histórico do município.

Com os processos de transformações relatados acima no campo educacional ao longo da segunda metade do século XX e início do XXI, as Escolas Agrícolas tornaram-se instituições de Ensino Médio com foco técnico. Enquanto as Escolas de Ensino Fundamental como a Escola Canadá passaram a ser classificadas como Escolas do Campo.

⁹⁸ No contexto arquitetônico da época de sua construção, predominavam estilos como historicismo, ecletismo e neoclássico, refletindo a ideologia do progresso e ordem promovida pelo positivismo (PEREIRA, 2005). Esses estilos visavam transmitir uma sensação de solidez, harmonia e apego aos valores tradicionais.

Antes desse processo, a Escola Canadá já apresentava uma caracterização pedagógica singular, como a Educação em Tempo Integral. Desde 1957, alunos que não eram internos frequentavam a escola em período integral, com uma carga horária diária que excedia as 7 horas. Além disso, a organização curricular da escola era adaptada às necessidades específicas dos alunos e a maioria dos professores eram indicados com base na necessidade de conhecer a proposta educacional da escola.

No entanto, foi a partir de mudanças na legislação que as considerações fundamentais para o funcionamento da Escola Canadá evoluíram. Inclusive, sendo estabelecido pelo Ceed/RS, em sua Resolução 342 de 11/04/2018, como política de educação do campo que, o professor deva ser natural do território ou com identidade com a população do campo. Não foi exatamente isso que ocorreu. Em levantamento feito a partir dos documentos da Escola, observou-se perdas relacionadas a recursos humanos ao longo dos anos, com uma redução de trabalhadores, incluindo professores, funcionários administrativos e de manutenção por parte do Estado, bem como de funcionários da Prefeitura vinculados à Escola na área de manutenção.

Até o ano 2000, a Prefeitura Municipal ainda mantinha funcionários para auxiliar no funcionamento da Escola. A partir do ano seguinte, essa assistência foi interrompida, sem que se conseguisse identificar a razão para essa mudança. Em 2009, a Escola iniciou a oferta de Tempo Integral para os Anos Iniciais, resultando em um aumento no número de matrículas. Em 2012, foi publicado o Decreto nº 49.379, de 17 de julho, que incluiu a Escola no Projeto de Turno Integral.

No período de 2009 a 2012, os Anos Iniciais não contavam com uma Base Curricular oficial e nem com professores em número suficiente para garantir o atendimento integral dos alunos. Essa lacuna foi preenchida por meio de políticas públicas voltadas ao chamado “contraturno”, com financiamento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Em termos históricos, no período de 1970 a 2000, a redução no número de funcionários foi de mais de 52%, e de 2000 a 2022, houve uma diminuição de 26,67%. Considerando todo o intervalo, a redução total foi de 79,05%. Curiosamente, mesmo na ausência da legislação

abrangente reconhecendo as escolas rurais e a educação voltada para o campo com suas particularidades, a Escola Canadá ainda desfrutava de algum reconhecimento. Isso é evidenciado pelas aprovações de sua Base Curricular pelo Conselho Estadual de Educação nos anos 90, conforme documentação arquivada na escola e atestada pelos Pareceres nº 238 de 1995 e nº 1.452 de 1996.

Dentre os elementos que foram determinantes para a preservação da Escola, em sua configuração agrícola original, o sentido de pertencimento de alguns profissionais que ainda mantêm laços com a instituição, é um deles. Para essas pessoas, a escola representa mais do que suas estruturas físicas, ao carregar consigo uma narrativa que conecta toda a comunidade. Essa história é apreciada e cultivada com orgulho, contribuindo para a construção de identidades. Do total de professores, 35% têm uma ligação direta com a Escola, seja por ser ex-aluno, seja por morar na Comunidade.

No entanto, o verdadeiro coração da escola é representado pelos alunos e suas atividades nas Unidades Educativas de Produção, com suas múltiplas possibilidades. Isso abrange práticas de cultivo e cuidado com a produção agropecuária, bem como projetos científicos práticos envolvendo a produção de leite, estudos sobre o corpo humano e experiências em laboratórios naturais em uma área privilegiada.

Além disso, a escola se dedica à produção de rapadura, doce de leite, iogurte e queijo, promovendo a vivência do setor primário da economia com uma abordagem de produção de alimentos sustentável e agroecológica. Isso não apenas promove uma alimentação saudável, mas também oferece uma oportunidade de aprendizado significativo que pode atrair jovens para regiões que promovam uma melhor qualidade de vida. Além disso, a escola oferece espaços para atividades de lazer em um ambiente único.

CONCLUSÕES

Analisando a evolução da Escola Canadá, que transitou de uma Escola Agrícola para uma Escola do Campo, fica evidente que as trans-

formações ao longo de sua trajetória foram significativas. Elas abrangem desde a sub-representação das mulheres na administração e no currículo até as mudanças na composição do quadro de funcionários e os benefícios oferecidos aos alunos. As modificações curriculares tiveram um impacto mais expressivo a partir do ano 2000, juntamente com as transformações funcionais que marcaram o mesmo período.

Além das questões que permeiam a política educacional e a influência do neopositivismo nas instituições públicas, é essencial compreender o que define essa Escola em particular. Ela está inserida em uma comunidade conservadora que cedeu parte de seu espaço público para a construção de uma capela, a Capela Santo Isidoro. Essa mesma comunidade luta pela preservação da área da Escola, mas também reage às mudanças sociais e às imposições de currículos pré-determinados, buscando práticas com maior significado às demandas da sociedade.

Nesse sentido, é legítimo considerar que essa Escola do Campo mantém raízes conservadoras e mantém traços de uma história que a caracteriza até hoje como uma instituição agrícola. No entanto, também é válido reconhecer que essa Escola do Campo incorpora elementos de uma instituição que aproveita seu espaço e reinterpreta algumas práticas, incluindo a Educação Ambiental como parte integrante de suas ações.

Refazer esse caminho, desde a criação da Escola Canadá como uma instituição agrícola até a implementação da Educação do Campo, implica reconhecer sua história e as transformações que influenciaram suas atividades, especialmente no que se refere ao maior envolvimento dos alunos em projetos relacionados às Práticas Agrícolas. A indagação sobre a eficácia da Escola, constituída e caracterizada por esta comunidade, é intrincada e ambígua, necessitando reconhecer que a manutenção que se preserva é parte da identidade e, as transformações representam os novos desafios de uma sociedade diversa.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, José Alfredo. **A USAID: o Regime Militar e a implantação das escolas polivalentes no Brasil.** Revista de Epistemologia y Ciências Humanas, p. 51-61, 2008.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa.** Petrópolis: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel; FERNANDES, Maçano Bernardo. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo. Coleção Por uma educação básica no campo, nº 2, 1999.

BRASIL. **Lei nº 4.464, de 9 de novembro de 1964**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l4464.htm. Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Brasília, DF: Presidência da República, 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014**. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12960.htm. Acesso em: 20 ago. 2023.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Legislação Informatizada - Decreto nº 8319, de 20 de outubro de 1910**. Publicação Original. Rio de Janeiro, 1910. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8319-20-outubro-1910-517122-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 ago. 2023.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Legislação Informatizada - Decreto nº 13.112, de 20 de julho de 1918**. Publicação Original. Rio de Janeiro, 1918. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-13112-20-julho-1918-507880-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 ago. 2023.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Legislação Informatizada - Decreto nº 13.508, de 19 de março de 1919**. Publicação Original. Rio de Janeiro, 1919. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-13508-19-marco-1919-520143-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 ago. 2023.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Legislação Informatizada - Decreto nº 9613, de 9 de 20 de agosto de 1946**. Publicação Original. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del9613.htm

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Decreto nº 13508, de 19 de março de 1919**. Publicação Original. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-13508-19-marco-1919-520143-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 ago. 2023.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Lei nº.5540 de 28 de novembro de 1968**. Publicação Original. Brasília, 1968. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm. Acesso em: 20 ago. 2023.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1995.

- GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1996.
- HILA, Cláudia Valéria Doná. **O microensino como instrumento de formação do professor de língua portuguesa**. Maringá, v. 31, n. 1, p. 33-41, 2009.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Agropecuário - Tabela 1524**. IBGE, 2012. Disponível em: sidra.ibge.gov.br/tabela/1524#resultado. Acesso em: 14 ago. 2023.
- MENDONÇA, Sônia Regina de. **Ensino Agrícola e Influência Norte-Americana no Brasil (1945-1961)**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.
- MENDONÇA, Sonia Regina de. **Políticas agrícolas e patronato agroindustrial no Brasil (1909-1945)**. História Econômica & História de Empresas, v. 16, n. 1, 2013.
- MENEZES, Ebenezzer Takuno de. **Verbete Escola Nova**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/escola-nova/>>. Acesso em: 22 nov. 2023.
- PEREIRA, Sonia Gomes. **A historiografia da arquitetura brasileira no século XIX e os conceitos de estilo e tipologia**. Estudos Ibero-Americanos, Porto Alegre, PUCRS, v. 31, n. 2, p. 143-154, dez. 2005.
- PINA, Fabiana. **O acordo MEC-USAID: ações e reações (1966 – 1968)**. 2011. 187 f. Dissertação (mestrado) da Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/93369>. Acesso em: 20 ago. 2023.
- RIO GRANDE DO SUL. **Legislação Informatizada - Lei Ordinária nº 163, de 9 de dezembro de 1913**. Porto Alegre: Palácio do Governo, 1913. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/rs/lei-ordinaria-n-163-1913-rio-grande-do-sul-autorisa-o-governo-do-estado-a-contrair-um-emprestimo-externo-do-valor-de-2-200-000>. Acesso em: 1 mar. 2012.
- RIO GRANDE DO SUL. **Decreto nº 49379, de 17 de julho de 2012**. Disponível em: <https://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/DEC%2049.377.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2023.
- SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 1993.
- SOARES, Mozart Pereira. **ETA: Escola Técnica de Agricultura João Simplicio Alves de Carvalho. Contribuição para sua história**. Porto Alegre. Editora AGE, 1997.

ENTRELACES HISTÓRICOS E LITERÁRIOS: UMA EXPERIÊNCIA INTERDISCIPLINAR ATRAVÉS DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Mycael Abner da Veiga⁹⁹
Kevin Richard Zonta Dissenha¹⁰⁰
Dirceu Manoel Machado Júnior¹⁰¹
Natan Pedro Schneider Filho¹⁰²
Luciane Rampeloti de Oliveira¹⁰³

PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

A Residência se inicia semelhantemente ao Estágio Curricular Obrigatório para os cursos de licenciatura. De tal modo, o processo começa com os acadêmicos realizando as observações das turmas nos três anos do ensino médio, totalizando seis turmas, da instituição de ensino referente ao curso do graduando, neste caso História, e, no que se refere a observar as turmas da EEB Prof. Ary Mascarenhas Passos, pode-se dizer que toda a experiência ocorreu de forma esclarecedora. Em todas as seis turmas na qual foram feitas observações, além de, posteriormente, intervenções, foram absorvidas práticas pedagógicas diferenciadas considerando o campo de atuação docente distinto da professora regente, ou preceptora, assim chamada na Residência Pedagógica, a Língua Portuguesa.

Destaca-se, portanto, a importância das observações para a qualidade da prática docente e não apenas para conhecer as turmas onde as intervenções acontecerão, mas a fim de analisar os perfis dos alunos e planejar aulas tendo em mente as necessidades específicas de

⁹⁹ História (UNIVALI). CV: <https://lattes.cnpq.br/7322593223598020>

¹⁰⁰ História (UNIVALI). CV: <https://lattes.cnpq.br/8245066063550279>

¹⁰¹ História (UNIVALI). CV: <http://lattes.cnpq.br/1949727647558325>

¹⁰² História (UNIVALI). CV: <https://lattes.cnpq.br/1897008027215396>

¹⁰³ Pós-graduada em Língua Portuguesa e Literatura Infantojuvenil (IFES).
CV: <http://lattes.cnpq.br/6595706646572158>

cada educando, criando um ambiente democrático para o conhecimento. No âmbito da luta por práticas político-pedagógicas democráticas, FREIRE explicita que:

No governo municipal, aproveito o poder que dele decorre para realizar, no mínimo, parte do velho sonho que me anima. O sonho de mudar a cara da escola. O sonho de democratizá-la, de superar o seu elitismo autoritário, o que só pode ser feito democraticamente. Imagine você se eu pretendesse superar o autoritarismo da escola autoritariamente (FREIRE, 2000, p. 74)¹⁰⁴

Para além disso, a importância das observações se dá através da oportunidade de um planejamento mais efetivo no momento das intervenções, utilizando o conhecimento adquirido pelo privilégio de observar, conhecer e planejar, antes de aplicar a prática pedagógica.



Figura 1 – Símbolo do Programa de Residência Pedagógica da Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI.

Na etapa das intervenções em campo na instituição, que constituem um passo fundamental na formação do acadêmico, onde são exercidos os conhecimentos obtidos durante as aulas, experienciando, de forma prática, a docência. As aulas planejadas em que foram realizadas intervenções na

¹⁰⁴ FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 74.

EEB Prof. Ary Mascarenhas Passos, na Residência Pedagógica chamadas de regência, se deram de forma espaçada. O Programa da UNIVALI cobra uma carga de dez horas por mês durante um semestre. Assim, as aulas para todas as turmas seguiam temas determinados pela preceptora.

Dentro das temáticas abordadas eram aplicadas duas aulas para cada turma mensalmente, e nas próximas regências, os conteúdos das aulas seriam diferentes, seguindo uma linha de raciocínio planejada pela preceptora ao longo das semanas. Além disso, as aulas eram planejadas e manejadas por dois professores, o que tornou a experiência rica e diversa no que se refere ao conteúdo.



Figura 2 – Fachada da diretoria da EEB Prof. Ary Mascarenhas Passos.

As aulas em dupla foram bastante proveitosas, com planejamentos mais diversificados e ideias interessantes para abordagem da Literatura para a História, o que possibilitou, por exemplo, avaliações somativas adequadas e com caráter divertido. Os educandos não pareceram

estranhar em momento algum a quantidade de professores e interagiram extrovertidamente às aulas.

A EEB Prof. Ary Mascarenhas Passos aparenta ser uma instituição desgastada com o tempo e em um local periférico no município, contexto pelo qual é possível aceitar a narrativa de alunos distraídos e até pouco interessados pelos conteúdos. Mas, durante as observações foi questionado sobre atividade profissional aos alunos, no que a maioria respondeu positivamente às perguntas e relatou que possuía pouco tempo para se dedicar aos estudos, que quase nunca ou nunca lia e mantinha uma considerável quantidade de faltas para obter algum tipo de renda extra, o que justifica o desgaste da escola, também pela sua idade, fundada em 1982.



Figura 3 – Logo da EEB Prof. Ary Mascarenhas Passos.

Desde a data de fundação da escola, houve um grande crescimento demográfico do município de Itajaí e do bairro em que está localizada, chamado de São Vicente, caracterizado pela sua rápida urbanização, na qual a escola assistira desde o início. A combinação de uma instituição antiga, a falta de recursos frequentes do Estado para mantimento da qualidade do patrimônio escolar e o aumento populacional do bairro bem como o do município de Itajaí contribuíram de tal modo para o desgaste da instituição que, enxergando-a sem tal contexto, criam-se preconceitos.

Não obstante, a EEB Prof. Ary Mascarenhas Passos, a fim de compensar a falta de estrutura física, conta com excelentes profissionais, capacitados em sua área da educação e didaticamente eloquentes, bastante receptivos e abertos à comunidade, a exemplo da Residência Pedagógica.

A preceptora do Programa realizava suas abordagens sempre considerando as subjetividades dos educandos, com atividades que exprimiam seus potenciais, trazendo reflexões e problemáticas a serem pensadas e que favoreçam o raciocínio que tenha planejado, de forma emancipatória, utilizando a Língua Portuguesa, mas principalmente a Literatura de modo semelhante ao proposto por BAKHTIN:

A literatura, como fato cultural, transita livremente no discurso interior do leitor, tocando a sensibilidade e essa sensibilidade pode promover a transformação de um sujeito, aparentemente desinteressado, para um sujeito participante (BAKHTIN, 1981, p. 11)¹⁰⁵.

Muitas atividades foram realizadas durante o percurso da Residência pela preceptora, mas o que possuem em comum é o planejamento, que instiga os alunos a criarem suas próprias expressões, formas de organizar o conhecimento, para que a atividade mediada pelo professor determine o caminho que eles irão seguir, sua orientação. Expressões estas determinadas como ponderou BAKHTIN: “Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação” (BAKHTIN, 1981, p. 83)¹⁰⁶.

ENTRELACES: HISTÓRIA E LITERATURA

Durante os trabalhos desenvolvidos a partir do planejamento para a Residência Pedagógica, é necessário que o acadêmico, de forma profissional, construa e modele objetivos que o orientem desde o início de sua prática pedagógica. Para tanto, compreender a docência e suas

¹⁰⁵ BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981, p. 11.

¹⁰⁶ BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981, p. 83.

características é indispensável, principalmente se o contato com a prática pedagógica se manifestar de forma interdisciplinar.

ESTADO DE SANTA CATARINA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO 17º COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO E.E.B PROF. ARY MASCARENHAS PASSOS		
PLANEJAMENTO QUINZENAL		
Área de Conhecimento e/ou Componente: Língua Portuguesa e Literatura - História		Data: 14/08/2023
PROFESSORA: Luciane Rampeloti de Oliveira		TURMA(S): 201, 202, 203 e 204
HABILIDADES	CONTEÚDOS	METODOLOGIA
EM13CHS401 EM13CHS201 EM13CHS704	<p>Proporcionar uma compreensão aprofundada dos contextos históricos da Europa e do Brasil durante o século XIX, incluindo mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais.</p> <p>Relacionar os movimentos artísticos anteriores, como o Romantismo, com os contextos sociais e históricos, e demonstrar como eles influenciaram o surgimento do Realismo.</p> <p>Analisar as transformações sociais, como a Revolução Industrial e a abolição da escravidão, e entender como essas mudanças impactaram a literatura e a sociedade da época.</p>	<p>Contextualização histórica: Nesta primeira parte da aula, será apresentado o contexto histórico, político, social e cultural do século XIX. A intenção é estabelecer uma base sólida de compreensão sobre as transformações significativas que ocorreram nesse período, como a Revolução Industrial, as mudanças sociais e as revoluções políticas. A análise desses eventos será realizada de forma a conectar os pontos que pavimentaram o caminho para a emergência do movimento artístico do Realismo.</p> <p>Na segunda etapa, serão explorados os movimentos literários anteriores ao Realismo, em particular o Romantismo, destacando suas características e propósitos. Em seguida, a transição para o Realismo será realizada, explicando como a necessidade de uma representação mais objetiva e precisa da realidade surgiu como resposta às emoções intensas e subjetividade do Romantismo. Os alunos serão orientados a perceber como as transformações do século XIX influenciaram a mudança de foco na literatura e na arte.</p>

Figura 4 – Plano de aula referente à temática “Introdução à história do século XIX como introdução ao movimento literário do Realismo no Brasil”.

Considerando as metodologias educacionais em contato com um conceito mais amplo e interdisciplinar da docência, objetivou-se, para as regências: desenvolver competências de análise crítica ao examinar obras literárias relevantes para a formação dos educandos; Refletir criti-

camente sobre o papel do mediador entre o conhecimento histórico e a sociedade; Identificar formas inovadoras de disseminar a compreensão das relações entre História e Literatura; Contribuir para a construção de uma consciência histórica mais ampla e acessível a partir da Literatura e realizar conexões favoráveis e lógicas entre as áreas de História e Língua Portuguesa na educação.

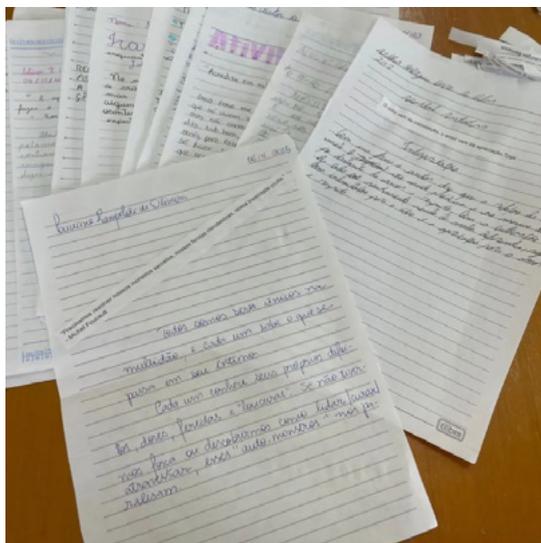


Figura 5 – Avaliação ministrada em turma do segundo ano do ensino médio: interpretação de texto à partir de frases históricas.

Com esses objetivos, as regências foram planejadas e exercidas seguindo as ideias explicitadas por BATISTA (1997), o qual cita que “a linguagem está onde o homem está”: ela o acompanha na comunicação, nas trocas, e o formato de narrativas expressa um marco na história, possibilitando mostrar para as seguintes gerações o que foi realizado por seus ancestrais no passado. Portanto, uma narrativa, um conceito que constitui literatura, é indispensável para explicar a história. É por meio destas narrativas que o ser humano se permite ser tão inventivo e se marcar no tempo:

O desenvolvimento do ser humano vai-se marcando através dos tempos pelas suas descobertas, invenções, criações de vários tipos, e também por necessidades que se vão definindo em função das mudanças de vida, geradas por aquelas descobertas, invenções, e outras ações humanas. O fato é que a inventividade humana construiu o mundo que temos hoje com todos os erros e acertos, vantagens e desvantagens, certezas e incertezas (BATISTA, 1997, p. 45)¹⁰⁷.

Do mesmo modo, CANDIDO (1995) acredita que a natureza da Literatura se expressa de três formas: a primeira seria a criação de objetos com autonomia, a segunda seriam as expressões capazes de trazer emoção e a terceira é o próprio ato de criar conhecimento, caracterizando a Literatura como uma forma de transformar ou organizar a visão de mundo do leitor, mas acima de tudo, atingi-lo. Todavia, um destes três aspectos da natureza da Literatura se destaca para além dos outros dois, e para CANDIDO, seria a criação de objetos autônomos:

Quando elaboram uma estrutura, o poeta ou o narrador nos propõe um modelo de coerência, gerado pela força da palavra organizada. [...] quer percebamos ou não, o caráter da coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a própria mente e sentimentos; e em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo (CANDIDO, 1995, p. 245)¹⁰⁸.

Ainda segundo CANDIDO (1972), a Literatura humaniza, emancipa, e desde a criação da escrita e das narrativas, vem suprimindo a necessidade universal que a humanidade tem pelas histórias, que podem ser determinadas de diversas formas literárias, seja prosa ou poesia. Ela propiciou e propicia a formação da personalidade de um indivíduo e

¹⁰⁷ BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Aula de Português: Discursos e Saberes Escolares**. 1ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 45.

¹⁰⁸ CANDIDO, Antônio. **Direitos Humanos e Literatura**. In: *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995, p. 245.

enquanto ser social, o educa indiscriminadamente e imparcialmente, e isso também é comum à História como ciência:

A literatura pode formar, mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa – o Bom, o Belo e o Verdadeiro, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço de sua concepção de vida. Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica [...] ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, - com altos e baixos, luzes e sombras (CANDIDO, 1972, p. 805)¹⁰⁹.

A História, articulada não para conhecer um passado da forma que aconteceu, mas para emancipar sujeitos, refletir sobre ideias, criticar a sociedade e as narrativas forjadas arduamente por sujeitos de classes dominantes, foi pensada por BENJAMIN (1987), segundo o Materialismo Histórico e articula-se com a Literatura para formar indivíduos, arrancar a tradição ao conformismo e elucubrar sobre o papel da sociedade, como explicitado:

Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo “como ele de fato foi”. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo. Cabe materialismo histórico fixar uma imagem do passado, como ela se apresenta, no momento do perigo, ao sujeito histórico, sem que ele tenha consciência disso. O perigo ameaça tanto a existência da tradição como os que a recebem. Para ambos, o perigo é o mesmo: entregar-se às classes dominantes, como seu instrumento. Em cada época, é preciso arrancar a tradição ao conformismo, que quer apoderar-se dela (BENJAMIN, 1987, p. 224)¹¹⁰.

¹⁰⁹ CANDIDO, Antônio. **A literatura para a formação do homem**. Ciência e Cultura: São Paulo, v. 24, n. 9, 1972, p. 805.

¹¹⁰ Benjamin, Walter. **Teses sobre o conceito de história (1940)**. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura, 1987.

As intervenções, como um todo, foram pensadas para que os educandos pudessem refletir sobre as narrativas da sociedade por meio de contextos históricos baseados nos conceitos de articulação do passado histórico pensados por BENJAMIN, atrelando-os à ideia de romper com os “grupos dominantes”, mencionados por CANDIDO (classes, segundo o Materialismo Histórico), trabalhando com olhares emancipatórios, objetos que tragam autonomia, utilizando a palavra organizada e as expressões de narrativas, propostas por BAKHTIN e BATISTA, respectivamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa Residência Pedagógica é uma oportunidade inestimável para trazer reflexões sobre o percurso acadêmico, proporcionando uma análise crítica das experiências vivenciadas. Em seu contexto, a articulação entre História e Língua Portuguesa e Literatura revelou-se uma prática de grande proveito, tanto para os educandos e sua compreensão de narrativas históricas, quanto para a experiência dos graduandos, mas uma necessidade premente para o desenvolvimento integral dos alunos.

Ao perceber o exercício da licenciatura, compreende-se que a interdisciplinaridade foi a chave para estas abordagens educacionais se tornarem ricas e abrangentes. A vivência no ambiente escolar durante esta experiência permitiu uma imersão prática nas complexidades do ensino, evidenciando a complementaridade entre os conteúdos de História e as disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura. Com esse viés, a interação entre essas áreas propiciou não apenas uma compreensão mais profunda dos eventos históricos, mas também o desenvolvimento das habilidades linguísticas e interpretativas dos alunos.

Durante as intervenções na escola, buscou-se integrar elementos históricos aos conteúdos de Língua Portuguesa e Literatura, promovendo atividades que estimulassem a pesquisa, a análise de fontes e a interpretação textual contextualizada. Essa abordagem colaborativa, considerando todos os aspectos, resultou em uma experiência enri-

quecedora, proporcionando uma compreensão mais profunda e contextualizada dos temas abordados.

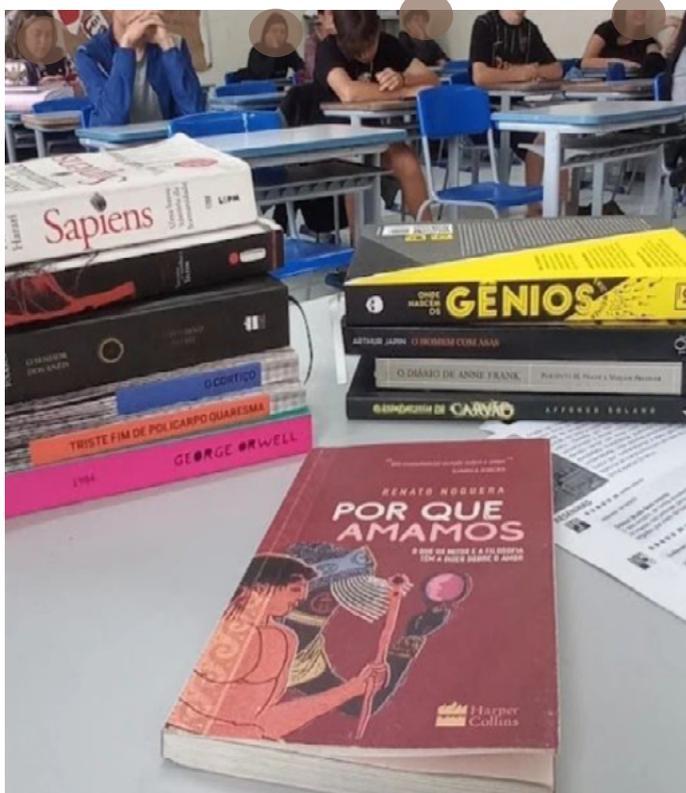


Figura 6 – Material literário trazido pelos residentes pedagógicos para introdução às diferentes categorias de literatura. Aula planejada para o primeiro ano do ensino médio.

Para concluir, a abordagem conjunta entre História e Língua Portuguesa e Literatura durante a Residência Pedagógica, conjuntamente da oportunidade docente de atuação em uma instituição que mantém suas portas abertas à comunidade acadêmica, revelou-se fundamental para uma educação mais completa. Essa experiência reforça convicções na importância da educação docente, por meio de ferramentas como a interdisciplinaridade, literatura e narrativas, consideradas, a partir das vivências registradas, elementos essenciais no exercício da licenciatura em História, contribuindo para uma prática docente mais efetiva e significativa.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981, p. 11.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981, p. 83.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Aula de Português: Discursos e Saberes Escolares**. 1ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 45.
- BENJAMIN, Walter. **Teses sobre o conceito de história (1940)**. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura, 1987.
- CANDIDO, Antônio. **A literatura para a formação do homem**. Ciência e Cultura: São Paulo, v. 24, n. 9, 1972, p. 805.
- CANDIDO, Antônio. **Direitos Humanos e Literatura**. In: Vários escritos. São Paulo: Duas Cidades, 1995, p. 245.
- FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 74.
- NASCIMENTO, Jair Cruz do. **Ensino de Literatura na Educação de Jovens e Adultos**. Guarabira: Universidade Federal da Paraíba, 2010. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/1420/1/PDF%20-%20Jair%20Cruz%20do%20Nascimento.pdf>. Acesso em: 15 set. 23.

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: BOAS PRÁTICAS PARA PROMOÇÃO DA EQUIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Gabriela Cristina Ferrão Moller¹¹¹
Larissa Rodrigues Bueno¹¹²
Márcia Alexandra Roncáglio Batista¹¹³

INTRODUÇÃO

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) é uma iniciativa coordenada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), direcionada aos licenciandos do curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI, os quais participam como residentes. Este programa se insere no contexto da Política Nacional de Formação de Professores, teve início em 2018 e visa aprimorar o currículo dos estudantes de licenciatura, a partir da segunda metade de seus cursos, por meio da imersão nas escolas de educação básica.

Segundo Pimenta (2005), o estágio e a vivência pedagógica são momentos cruciais na formação do professor, pois permitem a aplicação dos conceitos teóricos adquiridos durante a graduação. Tal aplicação tem como objetivo estabelecer uma conexão entre teoria e prática educativa, através de uma práxis que envolva investigação, reflexão e intervenção pedagógica junto aos alunos, professores e à comunidade escolar em geral. Nesse período, o profissional em formação na área da educação atribui um valor mais significativo à sua atuação docente em sala de aula.

O presente estudo tem como propósito refletir sobre as experiências significativas vivenciadas no Programa de Residência Pedagógica, por meio do planejamento e execução de boas práticas pedagógicas,

¹¹¹ Pedagogia (UNIVALI).

¹¹² Pedagogia (UNIVALI).

¹¹³ Especialização em Ed. Infantil Práticas em sala de aula (UNINA). Professora (SME / Itajaí – SC).
CV: <http://lattes.cnpq.br/8257599082137527>

com foco na promoção da equidade na Educação Infantil. Busca-se compreender que cada aluno aprende de forma única, em virtude de suas singularidades, fundamentando-se na interseção entre equidade, singularidade e boas práticas pedagógicas.

Destaca-se, ainda, a importância do ensino equitativo no trabalho pedagógico, permitindo que cada aluno aprenda de acordo com suas características individuais e em seu próprio ritmo.

O cenário deste estudo é o Centro de Educação Infantil (CEI) localizado no município de Itajaí, Santa Catarina, cuja proposta pedagógica está fundamentada no reconhecimento das experiências vivenciadas na primeira infância. A escola enfatiza que a educação é um direito da criança, voltando-se para suas necessidades básicas centradas no afeto e na socialização. A visão pedagógica do CEI busca formar cidadãos conscientes de sua importância no processo de transformação pessoal e social, promovendo interações afetivas e preservando a diversidade étnica e cultural para um ambiente de qualidade, oferecendo situações e experiências significativas para o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 6 anos.

Quanto à metodologia adotada, este estudo utiliza uma abordagem qualitativa, desenvolvida por meio da observação, organização dos planejamentos, atuação docente em sala de aula e análise dos registros descritivos. O documento apresenta as experiências vivenciadas ao longo de dois semestres, distribuídas em diferentes estágios: ambientação, observação e docência.

A abordagem da equidade é essencial para a compreensão dos fatores que ampliam as desigualdades na sociedade, especialmente no contexto escolar, onde as pessoas se desenvolvem como cidadãos. Portanto, a proposta de ensino deve favorecer o desenvolvimento individual, respeitando os limites e o tempo de cada aluno, reconhecendo suas pluralidades para uma aprendizagem personalizada, significativa e eficaz.

Para contextualizar o estado atual da pesquisa sobre essa temática, realizou-se uma revisão do tipo estado da questão, utilizando como fontes a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), o Catálogo

de Teses e Dissertações da CAPES e o Google Acadêmico. Observou-se que entre os anos de 2019 e 2023, foram encontrados oito artigos relevantes, demonstrando um interesse crescente, porém ainda limitado, no meio acadêmico. Consequentemente, a equidade no ambiente escolar é identificada como um dos principais desafios enfrentados por profissionais da educação.

Diante deste contexto, surge o questionamento: “Como as boas práticas pedagógicas podem contribuir para a promoção da equidade na Educação Infantil?”. Assim, o objetivo geral deste estudo é promover vivências significativas por meio de boas práticas pedagógicas, visando compreender sua influência na formação integral das crianças e promover a equidade no ambiente escolar.

DESENVOLVIMENTO

O presente estudo possui abordagem qualitativa, com foco na coleta de dados em fontes documentais, visto que o objeto de estudo aborda um tema complexo relacionado à subjetividade humana, singularidade, aprendizagem, equidade e desenvolvimento da criança. Para alcançar esse objetivo, este estudo utilizou-se como base os relatórios produzidos a partir das vivências adquiridas durante o período de Residência Pedagógica.

AFINAL, O QUE É EQUIDADE?

Equidade, associada à justiça social, ocupa um espaço crescente nos debates educacionais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) destaca a necessidade de uma abordagem pedagógica que reconheça a diversidade dos estudantes, permitindo adaptações ao desenvolvimento individual, respeitando limites e tempos diversos.

A implementação de uma Base Nacional Comum Curricular (2018) é fundamental para enfrentar esse desafio, fornecendo competências essenciais a todos os alunos. Assim, redes e sistemas de

ensino podem ajustar seus currículos, considerando as singularidades e identidades dos estudantes.

A equidade na educação está intrinsecamente ligada à compreensão dos diversos contextos de vida dos alunos, dentro e fora da escola, refletindo a meta da ONU de alcançar uma educação inclusiva e equitativa.

No âmbito pedagógico, destaca-se o papel do professor como incentivador da equidade, adotando práticas políticas, críticas e democráticas. Paulo Freire (1996) ressalta a importância do diálogo e da consideração pela bagagem social e cultural dos alunos. Para ele, a prática pedagógica deve alinhar-se à realidade dos educandos, respeitando seus tempos e condições sociais, promovendo reflexão e transformação.

A visão de Freire (1967) sobre uma educação democrática inclui o engajamento coletivo de professores, gestores, alunos e comunidade escolar. Em “Pedagogia da Autonomia,” ele aborda a ética e o bom senso na prática pedagógica, incentivando educadores a serem críticos, participativos e comprometidos com a renovação constante, estudo e pesquisa para transformar a realidade dos educandos com amor e responsabilidade.

Equidade significa dar às pessoas o que elas precisam para que todos tenham acesso às mesmas oportunidades, e na escola, podemos ver que isso é essencial na prática docente.

Segundo Minetto (2008), para que isso seja possível, o professor precisa organizar-se com antecedência, planejar com detalhes as atividades e registrar o que deu certo, depois rever de que modo as intervenções poderiam ter sido melhores. É preciso olhar para o resultado alcançado e perceber o quanto “todos” os alunos estão se beneficiando das ações educativas, aprendiz, enquanto aprende, ensina (KACHAR, 2010).

Portanto, o docente precisa estar em constante evolução, olhar para o seu trabalho e identificar o que precisa ser melhorado. Seu papel é incentivar as singularidades dos alunos e evidenciar seu lado positivo, para que o educando se sinta motivado ao aprendizado, estimulando a autonomia e confiança em si mesmo, para que assim consiga proporcionar ao aluno uma aprendizagem significativa.

CARACTERIZANDO BOAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Para compreender como boas práticas pedagógicas impactam positivamente no desenvolvimento de crianças no ambiente escolar, é crucial também entender os conceitos de infância e criança. Ao conceber a criança como sujeito de direitos, a infância pode ser definida como uma “construção histórico-social que se desenvolve ao longo da história, acompanhando as transformações sociais, culturais, políticas e econômicas” (UNIVALI, 2012, p. 38).

As crianças são consideradas sujeitos múltiplos, dotados de diversas linguagens, e o conceito de criança pode ser entendido como um ser ativo, pensante, autor e ator nas relações sociais, formando-se e desenvolvendo-se por meio das interações durante brincadeiras, imaginação, fantasia e exploração (UNIVALI, 2012, p. 41).

Portanto, é fundamental considerar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) como um documento orientador a ser seguido pelo professor no planejamento e na execução das aulas. Além disso, é essencial compreender a interação social entre professor-criança, criança-objeto, criança-criança e interdisciplinaridade. Essas ações são fundamentais para promover boas práticas pedagógicas, integradas à(s) Pedagogia(s) da Infância, visando proporcionar independência e autonomia aos alunos, elevando, assim, a autoestima e promovendo a equidade e qualidade no ensino.

A Pedagogia(s) da Infância pode ser definida como pedagogia da participação, na qual a criança se torna o agente mais ativo na aprendizagem, sendo um processo plurilateral que envolve por parte do professor a reflexão de sua prática docente. Nas palavras de Formosinho et al. (2007), ...as diferenças teóricas profundas em torno do que é ensinar e aprender nascem de elementos em conflito e em contradição. Na ausência de reflexão e de criação de pontos de vista alternativos que permitam ver à outra luz os elementos em conflito, a via é a do enclausuramento em torno de um dos elementos”. (Formosinho et. al., 2007, p. 20 apud DEWEY)

Por isso, entende-se a persistência da pedagogia transmissiva no ambiente escolar e na forma como os professores atuam, compreendendo que isto ocorre devido a motivos de “simplificação” associados ao controle de práticas sem interações. Em outras palavras, esse modo de ensino proporciona ao professor previsibilidade e segurança em sua ação docente. Afinal, a pedagogia transmissiva introduz na sala de aula a ideia de uma resposta padronizada e apenas uma forma de pensar. Geralmente, essa padronização ou modo organizacional baseia-se nas decisões do professor, não considerando a criança como um agente ativo no processo de aprendizagem (Formosinho et al., 2007, p. 17-18).

Dessa forma, a pedagogia da participação confronta a idealização do ensino unilateral e educativo, pois entende as crianças como os principais “atores que constroem o conhecimento para participarem progressivamente, através do processo educativo, da(s) cultura(s) que os constituem como seres sócio-histórico-culturais” (Formosinho et al., 2007, p. 18). Em resumo, toda ação pedagógica tem uma intencionalidade relacionada ao contexto dos atores, considerando as crianças como agentes ativos, competentes, e seres que possuem voz e direitos que devem ser ouvidos e respeitados.

Por isso, a participação envolve a escuta, o diálogo e a negociação, constituindo elementos complexos para a aprendizagem, mas que possibilitam a prática e a reflexão pedagógica, “produzindo possibilidades múltiplas que definem uma pedagogia transformativa” (Formosinho et al., 2007, p. 19). Deste modo, é importante destacar o papel fundamental da atuação do docente em sala de aula. Considerando que a observação, escuta e o diálogo devem ser práticas constantes na interação entre professor e criança, bem como entre os próprios alunos.

Para um desempenho educacional de qualidade e mais eficaz, é essencial que as crianças participem ativamente e sejam motivadas a fazê-lo. Nesse contexto, os interesses das crianças e o ambiente em que estão inseridas são fatores de grande relevância para essa prática. Além disso, cabe ao professor refletir sobre sua ação docente no ambiente

de ensino. Na perspectiva de Dewey e nas palavras de Formosinho et al. (2007), deve haver um movimento duplo de reflexão: ...por um lado, sobre a experiência da criança no que contém de elementos e fatos, do mesmo tipo dos conteúdos que compõem a sequência de estudos; por outro lado, sobre analisar se a experiência das crianças contém os interesses que dirigem a organização do conteúdo. “O educador deve compreender a criança como criança e não apenas como um aluno. Ele também deve levar em conta a singularidade das ações infantis e o direito de brincar” (UNIVALI, 2012, p. 51).

Nesse contexto, compreende-se que “o professor assume o papel social de criar situações de interação das crianças com pessoas e objetos da cultura para promoção intencional de aprendizagens motivadoras de humanização” (Castro et al., 2012, p. 8). A escola, portanto, é vista como o lugar de mediação e partilha cultural de potencial humanizado entre as interações centrais, ou seja, crianças e seus colegas e o professor-crianças.

Nessas mediações com o outro, a criança se assume como sujeito capaz de estabelecer relações, expressando desejos, ideias, opiniões, com a capacidade de decidir, criar e inventar, manifestando-se desde cedo por meio de seus movimentos, expressões, olhares e vocalizações. Além disso, proporcionar à criança a condição de sujeito em relações dialógicas com adultos e outras crianças é uma oportunidade para a constituição de sua subjetividade e contribui para a formação contínua do adulto como sujeito de sua prática educativa (Castro et al., 2012, p. 9). Logo, ao considerar a didática como orientadora dos processos formativos do professor, isto é, a ação docente ao elaborar planos de aula centrados nas crianças, em suas narrativas das situações vividas, nas experiências e na história.

Assim, ao compreender a importância do Interacionismo descrito por Vygotsky (1988) em relação às atividades do ambiente escolar, entendem-se as práticas pedagógicas como um conceito que pode ser concebido, ou seja, pode mudar conforme os princípios em que estão

baseados, mas que, nas palavras de Verdum (1999, p. 159, apud Fernandes, 2013, p. 94), pode ser pensado como:

[...] prática intencional de ensino e aprendizagem não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social, datada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares. (Verdum, 1999, p. 159 apud Fernandes, 2013, p. 94)

Com isso, pode-se afirmar que as práticas pedagógicas estão diretamente ligadas às teorias do construtivismo e interacionismo, promovendo um saber docente por meio da prática reflexiva com caráter transformador. Assim, o conceito de boas práticas pedagógicas se dá através da promoção de interações no contexto da criança em momentos do brincar, permitindo a expressão do entendimento do “mundo real” por meio da reprodução de elementos do universo adulto, usando a criatividade, imaginação e criação como características para o processo de desenvolvimento integral que também desenvolve a aprendizagem de forma autônoma e independente.

Assim, o ato de interagir com as crianças é extremamente importante, uma vez que o professor assume o papel de mediador e facilitador, auxiliando os alunos a se acalmarem, se motivarem, a discriminarem, conceituarem e argumentarem, facilitando a aprendizagem (UNIVALI, 2012, p. 43).

Por isso, as boas práticas pedagógicas são ações que quebram paradigmas educacionais, pelo fato de transitarem entre diferentes histórias e experiências como possibilidades de construção da capacidade humana mediada por relações com sujeitos e objetos. Nesse sentido, o planejamento e o ato de planejar estão diretamente ligados às boas práticas pedagógicas, afinal, nas palavras de Luckesi (2005, p. 115), “agir aleatoriamente significa ‘ir fazendo as coisas...’”, mas “...agir de modo planejado significa estabelecer fins e construí-los mediante a ação intencional.”

O autor (2005) ainda complementa afirmando que “o ser humano se caracteriza por ser ativo e que, ao construir o seu mundo, constrói a si mesmo. Somos, individual e coletivamente, aquilo que nós construímos”. Assim, entende-se que boas práticas pedagógicas podem também ser ações intencionais presentes na ação de planejar, uma vez que se projetam fins ligados ao desenvolvimento das crianças, comprometendo-se com uma perspectiva de construção da sociedade e estabelecendo meios para atingi-lo

ANÁLISE DE DADOS

O estágio e as práticas direcionadas para o atendimento da equidade

***Episódio 1:** Durante nossa experiência de estágio, constatei, por meio das aulas, que cada aluno aprende de maneira única. Embora os planejamentos e objetivos das aulas sejam os mesmos, a estratégia metodológica varia. É crucial observar o estilo de aprendizagem dos alunos para promover uma aprendizagem significativa. (Relatório das Autoras, novembro/2023)*

É responsabilidade da escola acolher diferentes grupos, desenvolver práticas alinhadas às experiências diárias e necessidades dos educandos, considerando suas particularidades. No entanto, na prática escolar, é essencial considerar a comunidade escolar como um todo, destacando a participação da família. No contexto contemporâneo, não basta ter apenas uma escola pública, é crucial ter uma escola para todos, sem discriminação e com oportunidades iguais, visando a equidade. Nas palavras de Mantoan (2003)

As diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, enfim, a diversidade humana está sendo cada vez mais desvelada e destacada e é condição imprescindível para se entender como aprendemos e como compreendemos o mundo e a nós mesmos (MANTOAN, p. 16, 2003).

Por isso, a escola deve proporcionar meios que atendam às necessidades e os direitos de cada criança-cidadã, exigindo uma revisão de princípios, valores e crenças fundamentais para assegurar a igualdade de oportunidades e garantir o acesso e o sucesso no processo educativo. Nesse contexto, o papel do docente é fundamental, envolvendo a superação de barreiras, a quebra de paradigmas e a ressignificação da figura do educador para uma prática inclusiva.

É necessário observar processos educativos pertinentes à implementação e desenvolvimento de práticas sociais educativas, considerando as diferenças não como obstáculos, mas como atributos somatórios que respeitam a diversidade, garantindo a inclusão de todos. Conforme as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (2009, p. 12),

a criança é vista como: (...) sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (Brasil, 2009, p. 12)

As práticas pedagógicas demandam uma revisão crítica, por isso, o docente deve questionar: “como as atividades são selecionadas e planejadas para garantir a aprendizagem de todos?”. Não é razoável esperar resultados uniformes, os alunos necessitam de liberdade para aprender de maneira individual, levando em consideração suas condições. Nas palavras de Formosinho et. al (2007),

Há séculos que as crianças esperam ter credibilidade. Credibilidade nos seus talentos, nas suas sensibilidades, nas suas inteligências criativas, no desejo de entender o mundo. É necessário que se entenda que isso que elas querem é demonstrar aquilo que sabem fazer. Elas têm cem linguagens a serem aprendidas e também a serem mostradas. A paixão pelo conhecimento é intrínseca a elas. Em Reggio Emilia, acreditamos nas crianças. Se

acreditamos nelas, devemos mudar muitas coisas. (Formosinho et. al., 2007, p. 278 apud Malaguzzi, 1992.)

Além disso, é crucial repensar a avaliação. Uma avaliação eficaz é aquela projetada para todos, capacitando o aluno a analisar sua produção de maneira crítica e autônoma. O aluno deve expressar o que aprendeu, apontar tópicos de interesse e discutir como o conhecimento adquirido impacta sua vida. O propósito da avaliação não é apenas mensurar se a criança atingiu um ponto específico, mas, sobretudo, verificar seu crescimento. Este mérito advém do esforço pessoal em superar limitações, não da comparação com os demais.

***Episódio 2:** Durante o período de estágio na educação infantil, conduzimos uma atividade de autorretrato na pré-escola, utilizando materiais diversos, como papel, madeira, rolo de papel higiênico, papelão, caixa de ovo, aquarela, giz de cera, lápis de cor, canetinha, giz de lousa e tinta guache. Espelbos foram incorporados à atividade para que as crianças pudessem observar suas características. Esses materiais foram dispostos em uma mesa, permitindo que as crianças escolhessem autonomamente o que queriam utilizar, promovendo assim a autonomia e a confiança. Notamos que muitas delas optaram por materiais menos comuns no contexto escolar, como aquarela e tinta, enquanto nenhum escolheu lápis de cor, talvez por estarem habituados a usá-lo em seus desenhos rotineiros. Um aspecto curioso foi a preferência pela folha de papel em detrimento de superfícies menos convencionais, como madeira, papelão ou caixa de ovo, revelando suas percepções sobre o suporte para a atividade de autorretrato. (Relatório das Autoras, novembro/2023)*

O autorretrato nada mais é do que a representação da individualidade do seu autor, valorizando sua singularidade. Independente do meio escolhido para a produção do autorretrato, o indivíduo terá se refletido em suas dimensões físicas, cognitivas, emocionais, sociais, éticas e estéticas, contribuindo assim para o processo de construção de sua identidade.

Nesse contexto, podemos compreender a identidade como “algo formado, ao longo do tempo, através de processos incons-

cientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento” (HALL, 2001, p. 38).

***Relato da atividade:** Algumas crianças conseguiram realizar a atividade de forma independente, enquanto outras precisaram da minha presença ao lado para se concentrarem. Uma criança solicitou que eu fixasse a folha na mesa com fita adesiva, pois ela estava se movendo muito e ela estava prestes a desistir. Outra criança optou por utilizar a mão em vez do pincel, e uma terceira criança mencionou que nunca havia experimentado desenhar em uma folha de madeira. Outro destaque foi quando uma criança percebeu que a canetinha aparecia no rolo de papel higiênico. Uma das crianças perguntou se poderia pintar o cabelo de azul, e minha resposta afirmativa a deixou muito feliz. (Relatório das Autoras, novembro/2023)*

Com essa atividade, foi possível constatar que o objetivo de realizar o autorretrato foi alcançado por todos, mesmo utilizando ferramentas diferentes. Cada criança conseguiu expressar sua individualidade de maneira única, demonstrando uma visão pessoal e uma abordagem única para completar a atividade.

Maria Montessori (1965) afirma que um ponto fundamental para a educação é a existência de uma escola que permita o desenvolvimento das manifestações espontâneas e da personalidade da criança. Sendo assim, seus estudos focam em torno da criança como indivíduo autônomo e responsável pela liberdade e escolhas no exercício de sua aprendizagem. Por isso, neste método, o professor assume o seu papel através da observação da criança, com o objetivo de auxiliá-la e propiciar meios para que se desenvolva de maneira integral e eficaz, partindo de três princípios básicos: liberdade, individualidade e a atividade.

CONSIDRAÇÕES FINAIS

Diante da pesquisa e da experiência vivenciada na Residência Pedagógica, conseguimos compreender a importância do ensino equitativo nas práticas pedagógicas, para possibilitar ao aluno a liberdade de aprender da sua maneira e no seu tempo. Além de fornecer motivos para

um processo de autorreflexão sobre nossas práticas como docentes na formação de crianças, como também demonstrar que entender o que contribui para o desenvolvimento da criança é, sem dúvida, essencial.

O docente precisa estar em constante evolução, olhar para o seu trabalho e identificar o que precisa ser melhorado. Seu papel é incentivar as singularidades dos alunos e evidenciar seu lado positivo, para que o educando se sinta motivado ao aprendizado, estimulando a autonomia e confiança em si mesmo, para que assim consiga proporcionar ao aluno uma aprendizagem significativa. Portanto, pesquisar sobre boas práticas na educação é compreender a criança como um ser participativo capaz de construir seu próprio conhecimento.

Assim, o professor desempenha o papel de mediador e facilitador, auxiliando na resolução de conflitos, como também, promovendo e facilitando a aprendizagem por meio do planejamento, da ação docente, do preparo de materiais e ambientes para proporcionar a interação entre pares e com o objeto de conhecimento, visando impulsionar o desenvolvimento. Compreendendo que a interação é favorável para o desenvolvimento e aprendizagem no contexto educacional, as crianças podem crescer emocionalmente fortalecidas, acreditando nelas mesmas e desenvolvendo um senso crítico diante da vida em um mundo repleto de transformações.

A interatividade deve ser vista como eixo fundamental em uma situação interativa. Não é suficiente reconhecer que a interação é importante, mas é preciso torná-la efetiva. A interação, muitas vezes, implica alteração do planejamento, dos rumos, de uma atividade em curso, requer alternância entre atividades mais e menos estruturadas, além de ajustes que, variando e diversificando os modos de ajuda à criança. (Formosinho et. al., 2007, p. 226)

Com isso, o presente capítulo destaca que a participação da criança desenvolve-se no cotidiano, por meio de sua inserção no contexto social escolar, onde há espaços, interações e vivências que contribuem para a aprendizagem e impulsionam o desenvolvimento. Compreendendo que um conceito depende do outro para verdadeiramente ter significado no

processo de aquisição do conhecimento da criança. O artigo reafirma que boas práticas pedagógicas precisam ser consideradas imprescindíveis em todos os momentos da rotina educacional. Isso é, sendo as essenciais para que as crianças desenvolvam de forma integrada e harmônica, resultando em um processo que promova independência e autonomia por meio da interação.

REFERÊNCIAS

BONIFANTI, Claudete; FREITAS, Adriana de. **Estudos temáticos: educação infantil: curso de Pedagogia**. Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI. Virtual, [2012]. 103, [1] p. il, fig.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/ CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/ Secretaria de Educação Básica**. – Brasília: MEC, SEB, 2010^º. _____. Ministério da Educação.

FORMOSINHO, Júlia Oliveira; KISHIMOTO, TizukoMorchida; PINAZZA, Mônica Apezato (Orgs.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando como passado: construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Planejamento e avaliação na escola: articulação e necessária determinação ideológica**. 2005. Disponível em: <Cipriano Carlos Luckesi(1) (crmariocovas.sp.gov.br)>. Acesso em: 14 ago. 2023.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores**. São Paulo: Cortez, 1997.

VERDUM, P. de L. (2013). **Prática Pedagógica: o que é? O que envolve?** Educação Por Escrito, 4(1), 91–105. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/14376>>. Acesso em: 14 ago. 2023.

BERGAMO, S. Equidade na educação sob a ótica do professor. Disponível em:<https://revis-taensinosuperior.com.br/2022/07/26/equidade-na-educacao/>>. Acesso em: 14 jun. 2023.

Verbete: desigualdade educacional. Disponível em: <https://centrolemann.org.br/equidade-na-educacao/verbete-desigualdade-educacional/> Acesso em: 14 ago. 2023.

Equidade na educação. Disponível em: [https://centrolemann.org.br/equidade-na-educacao/#:~:text=Segundo%20a%20Unesco%20\(2019\)%2C,considerada%20como%20de%20igual%20import%C3%A2ncia](https://centrolemann.org.br/equidade-na-educacao/#:~:text=Segundo%20a%20Unesco%20(2019)%2C,considerada%20como%20de%20igual%20import%C3%A2ncia). Acesso em: 14 ago. 2023.

Equidade na Educação: Saiba o que é. Disponível em:<https://www.institutounibanco.org.br/conteudo/equidade-na-educacao-voce-sabe-o-que/#:~:text=Na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20equidade%20%C3%A9%20reconhecer,ao%20tempo%20de%20cada%20aluno>. Acesso em: 14 ago. 2023.

OS DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO ENSINO SUPERIOR NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19

Everton Lourenço da Silva Maximo¹¹⁴

INTRODUÇÃO

No início de 2020, a pandemia de COVID-19 abalou o mundo, trazendo sofrimento, incerteza e medo para toda a humanidade. A doença se espalhou rapidamente por diversos países, causando uma tragédia global histórica. Sem tratamento específico e sem vacina, a medida considerada mais eficaz para barrar a disseminação do vírus, reduzir o número de contagiados e, conseqüentemente, de mortes foi o isolamento social (SINGHAL, 2020).

A adoção do isolamento social no Brasil impactou diretamente a educação, tanto a básica, quanto a superior. Abruptamente, escolas e universidades tiveram de fechar suas portas, ficando impossibilitadas de oferecerem aulas no regime presencial. Assim, a saída adotada por grande parte dessas instituições foi a substituição do ensino presencial por alguma modalidade de ensino *online*, notadamente aquela que ficou conhecida como *ensino remoto emergencial*.

Neste cenário de excepcionalidade, o ensino superior no país teve de se adaptar às restrições impostas pelas medidas de combate à pandemia. Assim, é importante avaliar como as instituições de ensino superior implementaram o ensino remoto emergencial e quais foram os desafios enfrentados por essas instituições, pelos docentes e pelos alunos. Além disso, é importante saber quais foram os impactos dessa transição do presencial para o *online*.

¹¹⁴ Mestre em Linguística (UFRJ). CV: <http://lattes.cnpq.br/6550891117864799>

Acredita-se que a repentina mudança da modalidade de ensino, sem tempo para que houvesse um planejamento adequado, tenha causado um considerável impacto negativo na qualidade do ensino, não só pela mudança de modalidade, mas também pela questão dos recursos técnicos exigidos para a viabilização do ensino remoto.

Diante desse quadro, o objetivo deste capítulo é discutir os desafios enfrentados na implementação do ensino remoto emergencial no Ensino Superior no Brasil. Esses desafios serão observados do ponto de vista das instituições de ensino e, principalmente, de professores e de alunos. Serão também evidenciadas as diferenças entre a EaD, como modelo de ensino já estabelecido, e o ensino remoto emergencial.

BREVE PANORAMA DA EAD E A EXCEPCIONALIDADE DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Com o ritmo de vida frenético do século XXI, tem se tornado cada vez mais difícil para os estudantes conciliar sua rotina com aulas presenciais, que exigem a disponibilidade de professores e alunos para estarem no mesmo ambiente no mesmo horário. Nesse cenário, tem crescido em grande escala a procura pela modalidade a distância, como alternativa ao ensino tradicional.

Essa modalidade de ensino pode apresentar diferentes nomenclaturas ao redor do mundo, como atestam Maia e Mattar (2007, p. 5):

(...) estudo ou educação por correspondência (Reino Unido); estudo em casa e estudo independente (Estados Unidos); estudos externos (Austrália); telensino ou ensino à distância (França); estudo ou ensino a distância (Alemanha); educação a distância (Espanha); teleducação (Portugal) etc.

No Brasil, embora haja alguma divergência – como no caso de Chaves (1999, p. 31), que defende o emprego do termo “ensino a distância” –, o termo mais largamente utilizado é *educação a distância* (EaD).

O conceito de educação a distância foi pensado de diversas formas, por diferentes autores. As definições dadas ao termo podem variar, sendo a definição mais elementar a de “qualquer metodologia de ensino que elimina as barreiras da comunicação criadas pela distância ou pelo tempo” (ROMISZOWSKI, 1993 *apud* GUAREZI; MATOS, 2012, p. 19). No âmbito legal, a educação a distância é definida pelo Decreto n° 5.622/05, que a caracteriza como

modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2005)

Ainda que variem, as definições de educação a distância, em geral, compartilham três elementos: distância no espaço, distância no tempo e uso de tecnologia. Na EaD, ocorre o distanciamento espacial entre professor e alunos e, geralmente, também entre os alunos. A não obrigatoriedade da presença no mesmo local traz benefícios, como a dispensa de uma estrutura física própria para o ensino e dos deslocamentos de professores e alunos, entre outros. Como apontam Maia e Mattar (207, p. 6), “a filosofia que fundamenta essas propostas de ensino é simples: o aprendizado não deve ocorrer apenas na sala de aula”. Esse pode ser considerado o elemento principal para a EaD, como aponta Chaves (1999 *apud* GUAREZI; MATOS, 2012, p. 19):

No sentido que a expressão assume atualmente, enfatiza-se mais a distância no espaço e se propõe que ela seja contornada pelo uso de tecnologias de telecomunicação e de transmissão de dados, voz e imagens (incluindo dinâmicas, isto é, televisão ou vídeo). Não é preciso ressaltar que todas essas tecnologias, hoje, convergem para o computador.

A distância temporal entre professores e alunos também é uma característica da educação a distância. No início da EaD, a separação

temporal era presumida pelos métodos aplicados, como o ensino através de correspondência. Ainda hoje esse é um elemento bastante presente e que atrai muitos alunos pela possibilidade de estudo em horários nos quais normalmente não é oferecido o ensino presencial. No entanto, atualmente são bastante comuns as atividades síncronas, ou seja, aquelas em que professores e alunos interagem no mesmo momento, via videoconferência ou outros meios, ainda que em alguns casos essas interações permaneçam disponíveis para acesso posterior.

Para a superação das distâncias espacial e temporal, é essencial o uso da tecnologia. Por muito tempo a escrita foi a tecnologia em que se fundamentava a EaD, através de livros e cartas. Chaves (1999) argumenta que as epístolas do Novo Testamento tinham caráter didático, sendo exemplos de educação a distância. Com o tempo outras tecnologias foram aplicadas ao ensino, com destaque para aquelas surgidas a partir do século passado, como televisão, CD, DVD etc. Naturalmente, a EaD ganhou um novo impulso com o uso da informática, o que faz com que o público em geral muitas vezes associe a EaD unicamente a recursos informáticos. Contudo, como aponta Tori (2010, p. 4 *apud* VILAÇA, 2010, p. 92) “a educação a distância (EAD) não é tão nova como muitos acreditam. O uso das novas tecnologias para essa modalidade é que trouxe o caráter inovador e atualizado para a EAD”.

A partir dessa reflexão, adotar-se-á a definição dada por Maia e Mattar (2007, p. 6): “A EaD é uma modalidade de educação em que professores e alunos estão separados, planejada por instituições e que utiliza diversas tecnologias de comunicação”. Essa definição apresenta, além dos elementos já observados, o planejamento como uma característica importante da EaD. Com isso, os autores ressaltam que a EaD necessita de uma instituição de ensino que ofereça planejamento e supervisão (através de professores tutores, por exemplo) e que forneça meios para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra. Nesse sentido, Rodrigues (2020, *apud* VALENTE *et al.*, 2020, p. 4) afirma:

[Na EaD] desde o planejamento até a execução de um curso ou de uma disciplina, há um modelo subjacente de educação que ampara as escolhas pedagógicas e organiza os processos de ensino e de aprendizagem. Existem concepções teóricas, fundamentos metodológicos e especificidades que sustentam, teórica e praticamente, essa modalidade.

Assim, a educação a distância é uma modalidade plenamente consolidada no Brasil, com uma história de evolução que acompanha o progresso da tecnologia, sua aliada inseparável.

Um cenário bem diferente é o que se viu com relação ao modelo de ensino adotado em regime de urgência em meio a uma crise sanitária. Isso porque, no contexto da pandemia de COVID-19, os cursos presenciais tiveram de ser suspensos, deixando a migração súbita para a modalidade online como alternativa para a não interrupção das atividades de ensino. Essa modalidade de ensino online usada de modo temporário até o retorno das atividades presenciais tem recebido o nome e *ensino remoto emergencial* (ERE)¹¹⁵.

Embora use a tecnologia para mediar o contato entre professores e alunos, o ERE difere bastante da EaD. Em primeiro lugar, devido a sua implementação súbita, como resposta a um contexto de crise, o ERE surgiu com grande carência em relação ao planejamento, que, como visto anteriormente, é uma importante característica da EaD. Nesse sentido, Hodges *et al.* (2020, p. 9, tradução nossa) afirmam:

Em contraste com as experiências planejadas desde o início e projetadas para ser online, o ensino remoto emergencial (ERE) é uma mudança temporária para um modo alternativo de oferta de ensino em razão das circunstâncias de crise. (...) O objetivo principal nessas circunstâncias não é recriar um ecossistema educacional robusto, mas oferecer o acesso temporário à educação e

¹¹⁵ Algumas vezes tem sido usado apenas “ensino remoto”, mas a inserção do adjetivo “emergencial” evidencia o caráter súbito e temporário dessa modalidade de ensino.

ao suporte educacional de um modo que seja rápido de configurar e confiável, durante uma emergência ou crise.

Na mesma linha, Arruda (2020, p. 265) também aponta a ausência de um amplo planejamento como uma das diferenças essenciais entre o ERE e a EaD.

Atender, por meio de tecnologias digitais, alunos afetados pelo fechamento das escolas, não é a mesma coisa que implantar Educação a Distância, ainda que tecnicamente e conceitualmente refira-se à mediação do ensino e da aprendizagem por meio de tecnologias. A EaD envolve planejamento anterior, consideração sobre perfil de aluno e docente, desenvolvimento a médio e longo prazo de estratégias de ensino e aprendizagem que levem em consideração as dimensões síncronas e assíncronas da EaD, envolve a participação de diferentes profissionais para o desenvolvimento de produtos que tenham, além da qualidade pedagógica, qualidade estética que é elaborada por profissionais que apoiam o professor na edição de materiais diversos (...)

Com relação aos instrumentos usados, o ERE empregou largamente as transmissões em tempo real (*lives*), através de ferramentas como Zoom, Google Meet, Duo, Microsoft Teams, entre outras. Esses recursos já estavam disponíveis e eram bastante utilizados no meio corporativo, passando a atender também às demandas educacionais. Essas transmissões se tornaram um meio e emular o ambiente de sala de aula, o que demonstra a ligação que o ERE mantinha com o ensino presencial, como se fosse apenas um desvio que, tão logo fosse percorrido, levaria de volta à rota cotidiana do ensino tradicional.

Outros recursos também foram empregados para o ERE, como a gravação das transmissões em tempo real, para serem assistidas pelos alunos que não pudessem participar no momento de sua realização e, também, para a futura consulta, como uma forma de revisar o conteúdo e sanar possíveis dúvidas. Foram utilizadas, também, ferramentas

assíncronas, como fóruns de discussão, por exemplo, e até mesmo, em alguns casos, ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), recurso típico da EaD. Além disso, também foram usadas transmissão de conteúdos por TV ou canal, entre outros. Saldanha (2020, p. 132) apresenta uma comparação entre ERE e EaD, resumida na tabela a seguir.

Tabela 1 – Comparação entre ERE e EaD

ERE	EaD
Medida extraordinária para continuar a transmitir o conteúdo e encontrar o aluno por meio das plataformas digitais.	Possui uma metodologia de ensino.
Aulas ao vivo ou gravados nos dias e horário do ensino presencial.	Videoaulas.
Materiais adaptados pelo professor da turma.	Materiais padronizados, elaborados e desenhados por uma equipe especializada.
Interação com o professor da turma.	Interação com professor tutor.
Utilização de diversas ferramentas digitais para trabalhar com o aluno.	Utilização de diversas ferramentas digitais para trabalhar com o aluno.
Atividades mais síncronas.	Atividades mais assíncronas.
Calendário flexível.	Calendário padronizado.
Avaliações adaptadas e centradas nas aulas.	Avaliação padronizadas.

Fonte: Saldanha (2020, adaptada)

Em suma, o ERE mostrou-se uma modalidade de ensino online que, por conta da sua implementação repentina, apresenta deficiências com relação ao planejamento e preparação dos envolvidos. No entanto, foram empregadas ferramentas já consolidadas, seja na EaD ou em outros meios, como o empresarial, o que possibilitou uma rápida transição do ensino presencial para o ensino online.

OS DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO ENSINO SUPERIOR

A pandemia de COVID-19 trouxe grandes dificuldades para a educação em geral no país. Tanto no Ensino Básico, quanto no Ensino Superior as instituições de ensino tiveram que enfrentar o problema da obrigatoriedade de distanciamento social e a consequente paralização das aulas presenciais. Então, em 17 de março de 2020 foi publicada a Portaria nº 343, do Ministério da Educação, que autoriza que as dis-

ciplinas presenciais em andamento fossem substituídas “por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação [...] por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020).

Neste cenário, instituições privadas apresentaram menos resistência com relação à migração para aulas remotas, lançando mão, em muitos casos, de sua experiência com a EaD. Já as instituições públicas, sobretudo no Ensino Superior, apresentaram maior resistência à modalidade remota, considerando-a como uma adoção do ensino a distância, que algumas vezes é visto como indesejável, por diversos fatores, como a dificuldade de acesso à internet por parte de alunos carentes (SALDANHA, 2020, p. 125).

Ainda que tenha enfrentado alguma resistência, a migração do ensino presencial para o ERE foi sendo implementada em instituições de ensino superior privadas e públicas. Naturalmente, a transição um tanto abrupta fez com que instituições de ensino, docentes e alunos não pudessem se preparar adequadamente, dando a esse processo um caráter de improviso.

Os professores passaram a ter de lidar com demandas novas, como gravar videoaulas, utilizar ferramentas de reuniões online, adaptar atividades de aulas presenciais para aplicações a distância. Para isso, o professor precisou adquirir equipamentos especiais, como câmera, computador, celular etc., além de ter de arcar com custos extras com energia elétrica e internet. Muitas vezes, esses gastos não foram cobertos com qualquer tipo de auxílio por parte das instituições de ensino (GIMENEZ, 2021).

Em pesquisa realizada com docentes de instituições de ensino superior públicas e privadas (BARBOSA; VIEGAS; BATISTA, 2020), 41,9% dos entrevistados relataram não ter experiência prévia em ministrar aulas com acesso remoto. Além disso, 37,7% dos entrevistados afirmaram que não receberam informações de sua instituição sobre a diferença entre ensino remoto e EaD, e 21% sequer receberam capacitação para utilizar o *software* empregado pela instituição. Com relação aos custos

envolvidos para a ministração de ensino remoto, 79% dos professores não receberam auxílio financeiro de suas instituições de ensino.

Do lado dos discentes, uma grande dificuldade surgiu por conta da falta de acesso a recursos tecnológicos importantes ou mesmo fundamentais para a participação no ensino remoto. Muito alunos não possuem equipamentos como computador ou *notebook*, precisando recorrer a smartphones (aqueles que os possuíam), que não suprem adequadamente às demandas educacionais. Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2018 apontavam que 74,9% dos domicílios brasileiros possuíam acesso à internet, sendo que em 99,2% destes o celular era usado como meio de conexão, enquanto computadores eram utilizados em apenas 48,1% dos domicílios (SALVAGNI; WOJCICHOSKI; GUERIN, 2020, p. 2).

Na já mencionada pesquisa de Barbosa, Viegas e Batista (2020) com professores de Ensino Superior, 49,9% relataram que seus alunos usam o celular para participar das aulas, enquanto 33,9% dos estudantes têm problemas com o acesso à internet. Apesar disso, 67,7% dos professores afirmaram que não houve ações de inclusão voltadas para aqueles alunos com dificuldades de acesso. Diante desse cenário, Saviani e Galvão (2021, p. 38) afirmam:

Mesmo para funcionar como substituto, excepcional, transitório, emergencial, temporário etc., em que pesem as discordâncias que temos com o ensino não presencial e que iremos abordar, determinadas condições primárias precisariam ser preenchidas para colocar em prática o “ensino” remoto, tais como o acesso ao ambiente virtual propiciado por equipamentos adequados (e não apenas celulares); acesso à internet de qualidade; que todos estejam devidamente familiarizados com as tecnologias e, no caso de docentes, também preparados para o uso pedagógico de ferramentas virtuais.

Sendo assim, as instituições de ensino superior deveriam ter realizado levantamentos junto ao seu corpo discente e considerado o perfil

de seus alunos, de modo a buscar “soluções que incluam todos os alunos ao novo modelo de ensino”, pois “em teoria o ERE é uma solução viável, mas na prática é diferente. Embora seja viável para alguns, haverá exclusão para outros” (FURTADO; BELÉM, 2020, p. 5).

Outro problema apontado por Salvagni, Wojcichoski e Guerin (2020) é o fato de que no ERE houve um comprometimento dos debates típicos de uma aula do Ensino Superior, reduzindo, muitas vezes, a aula a apenas uma exposição por parte do professor, sem espaço para a discussão. Para os autores, essa situação é “preocupante no sentido de poder vir a transformar o conhecimento em algo deslocado da sociedade e considerado dispensável pelo aluno” (SALVAGNI; WOJCICHOSKI; GUERIN, 2020, p. 3). Sobre a falta de uma visão crítica na universidade, Sobrinho (2005, p. 165 *apud* SALVAGNI; WOJCICHOSKI; GUERIN, 2020, p. 3) afirma:

[...] se a universidade não toma distância crítica para melhor ver a sociedade, ela se perde, e, então, perde a sociedade sua mais legítima instância de reflexão e de síntese. Se a universidade adere acriticamente aos ‘objetivos’ da sociedade, hoje mais identificados com a orientação tecnocrática e gestionária, ela abdica de sua função de formação, de educação e de autonomização dos sujeitos, em favor da organização da produção e de um pretendido controle das relações entre indivíduos.

Além das dificuldades pedagógicas e técnicas, os alunos tiveram ainda que lidar com o impacto financeiro da pandemia. Muitos perderam parte considerável ou mesmo toda a renda, o que tornou impossível o pagamento das mensalidades de instituições privadas, gerando um aumento de 29,9% da taxa de inadimplência no primeiro semestre de 2020, em relação ao mesmo período de 2019 (PALHARES, 2020). Já a evasão do ensino superior cresceu 31,3% entre abril e maio de 2020 (OLIVEIRA *et al.*, 2020); em outubro do mesmo ano, o número de alunos que abandonaram os cursos das instituições privadas já era de 858 mil (PALHARES, 2020). Apesar dessa situação, a postura das instituições de

ensino superior foi de negar descontos nas mensalidades, ou concedê-los em tamanho insuficiente, o que levou alguns estudantes a buscarem por via judicial os descontos de que necessitavam (OLIVEIRA *et al.*, 2020).

Portanto, tendo sido implementado de modo abrupto, o ERE trouxe diversos desafios a serem enfrentados por instituições de ensino, professores e alunos. Muitos desses desafios tornaram o ensino no período de isolamento social dependente de um aparato tecnológico, cujo domínio não era exercido por todos os envolvidos e mesmo o acesso a ele era difícil ou mesmo inexistente, sobretudo por parte dos estudantes. Como foi visto, as dificuldades foram além das questões técnicas e pedagógicas, mas também foram de ordem financeira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A crise sanitária causada pela pandemia de COVID-19 trouxe inúmeros desafios para a humanidade. No Brasil, a adoção do isolamento social, como medida de combate à disseminação do vírus, obrigou as instituições de ensino a fecharem suas portas e migrarem do ensino presencial para o ensino remoto emergencial.

Nas universidades, a adoção do ERE se deu através de meios comuns à EaD e também através de recursos típicos do meio corporativo, de modo a tornar as aulas o mais próximo possível da experiência presencial.

No entanto, ao contrário do que ocorre na EaD, a adoção repentina do ERE não permitiu um planejamento adequado. Assim, professores e alunos foram lançados em uma nova realidade, sem tempo de preparação adequado, precisando se adaptar à novidade em meio ao processo de ensino.

Como o visto, os desafios para o ERE não foram poucos. Para os professores, faltou muitas vezes a oferta de uma capacitação adequada e, também, de um suporte financeiro para o custeio dos equipamentos tecnológicos que passaram a ser exigidos.

Com relação aos alunos, uma das grandes dificuldades esteve na falta de acesso aos recursos técnicos, como computadores e mesmo o

acesso à internet. Além disso, a dinâmica de debates e reflexão crítica, tão comum às aulas do nível superior, foram prejudicadas e as aulas passaram a ser centradas na figura do professor.

A crise financeira causada pela pandemia afetou duramente também os estudantes que não conseguiram mais arcar com as mensalidades, tendo que buscar renegociações e descontos, muitas vezes negados, ou mesmo abandonar o curso.

Esses fatores, como pôde ser observado ao longo deste trabalho, impactaram profundamente a educação superior no país em 2020 e, também, em 2021. Sabe-se que houve grande defasagem, perda de vínculo, evasão, precariedade do ensino, entre outros problemas.

Apesar desta ter sido uma experiência negativa em muitos sentidos, no que tange à educação, é esperado que tenha servido como uma forma de aprendizado tanto para as autoridades quanto para as instituições de ensino. O que deve passar pela implementação de programas de capacitação contínua para professores, garantindo que eles estejam preparados para utilizar eficazmente as ferramentas digitais e desenvolver métodos de ensino adaptativos.

Além disso, é imperativo abordar as disparidades de acesso tecnológico entre os alunos. Investimentos em infraestrutura de tecnologia da informação e comunicação devem ser priorizados, garantindo que todos os alunos tenham acesso adequado a dispositivos e conectividade à internet. Programas de assistência financeira também podem ser desenvolvidos para apoiar os alunos que enfrentam dificuldades econômicas, garantindo que ninguém seja excluído devido a questões financeiras.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Eucídio P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EnRede**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.

BARBOSA, Andre M.; VIEGAS, Marco A. S.; BATISTA, Regina L. N. F. F. Aulas presenciais em tempos de pandemia: relatos de experiências de professores do nível superior sobre as aulas remotas. **Revista Augustus**, v. 25, n. 51, p. 255-280, 2020.

BRASIL. **Decreto Nº 5.622. de 19 de dezembro de 2005.** Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Palácio do Planalto, 2005. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5622-19-dezembro-2005-539654-publicacaooriginal-39018-pe.html>>. Acesso em: 17 jan. 2024.

CHAVES, Eduardo O. de C. Tecnologia na Educação, Ensino a Distância e Aprendizagem Mediada pela Tecnologia: conceituação básica. **Revista da Educação**, Campinas, v. 3, n. 7, p. 29-43, nov. 1999.

FURTADO, Geciel R.; BELÉM, Breno de C. A pandemia de covid-19 e o ensino remoto no ensino superior. In: Anais do Congresso Nacional Universidade, EAD e Software Livre, 2020.

GIMENEZ, Felipe V. A educação superior em tempos de pandemia e sua dimensão pedagógica. In: FRANJOTTI, R. V.; ARANTES, T. T. (Orgs.). **Educação na pandemia: desafios e perspectivas**. Catu: Bordô-Grená, 2021, p. 68-83.

GUAREZI, Rita de C. M.; MATOS, Márcia M. de. **Educação a distância sem segredos**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

HODGES, Charles *et al.* The difference between emergency remote teaching and online learning. **EDUCAUSE Review**. p. 1-21, mar. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remoteteaching-and-online-learning>, 2020. Acesso em: 12 jan. 2024.

MAIA, Carmem; MATTAR, João. **ABC da EaD**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020.** Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm>. Acesso em: 17 jan. 2024.

OLIVEIRA, ELIDA *et al.* Universitários acumulam dívidas e deixam cursos na pandemia; redução de mensalidades para na Justiça. **G1**, 2020. Disponível em <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/07/08/universitarios-acumulam-dividas-e-deixam-cursos-na-pandemia-reducao-de-mensalidades-para-na-justica.ghtml>>. Acesso em: 28 jan. 2024.

PALHARES, Isabela. Mais de 850 mil alunos deixam de cursar ensino superior após pandemia. **Folha de São Paulo**, 2020. Disponível em <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/10/mais-de-850-mil-alunos-deixam-de-cursar-ensino-superior-apos-pandemia.shtml>>. Acesso em: 26 jan. 2024.

SALDANHA, Luis C. D. O discurso do ensino remoto durante a pandemia de COVID-19. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 17, n. 50, p. 124-144, 2020.

SALVAGNI, Julice; WOJCICHOSKI, Nicole; GUERIN, Marina. Desafios à implementação do ensino remoto no ensino superior brasileiro em um contexto de pandemia. **Educação Por Escrito**, v. 11, n. 2, p. 1-12, 2020.

SAVIANI, Demerval; GALVÃO, Ana C. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e Sociedade**, n. 67, p. 36-49, 2021.

SINGHAL, Tanu. A review of coronavirus disease-2019 (COVID-19). **The Indian Journal of Pediatrics**, v. 87, n. 3, p. 281–286, 2020.

VALENTE, Geilsa S. C. *et al.* O ensino remoto frente às exigências do contexto de pandemia: reflexões sobre a prática docente. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, p. 1-13, 2020.

VILAÇA, Márcio L. C. Educação a Distância e Tecnologias: conceitos, termos e um pouco de história. **Revista Magistro**, v. 2, n. 2, p. 89-101, 2010.

O “NOVO” ENSINO DO SUJEITO NA BNCC

Ana Maria Macedo¹¹⁶

Vanessa Fabíola Silva de Faria¹¹⁷

INTRODUÇÃO

O lançamento da BNCC foi acompanhado de grande expectativa e esperança, afinal seria um documento que unificaria o ensino num país de dimensão continental, com a pretensa vantagem de ser mais inclusivo e abrangente que o documento oficial anterior, os PCNs, que, como parâmetros, não discriminava cada ação que o professor deveria ter ou cada decisão que o professor deveria tomar.

Os PCNs surgiram na esteira de críticas feitas ao ensino de um modo geral, conteúdos, metodologias e formas de avaliação. A partir da década 80 do século XX, muitos autores se destacaram nas críticas ao ensino da língua portuguesa pautado na metalinguagem. Entre os autores que teceram críticas ao modo como a língua portuguesa era ensinada nas escolas merecem destaque Possenti (1996), Geraldi (1984) e Neves (2003). Para Possenti, cabe à escola criar condições para que o aluno aprenda a língua padrão, o que implica o domínio da escrita e da leitura. Claro que para tal domínio, a língua a ser ensinada deve ser a língua viva, dinâmica, com suas nuances de significações e suas categorias de limites fluidos (Cf. Neves, 2012), mas hoje, após tantas críticas ainda podem ser encontradas, por exemplo, em LDs as regências que já eram criticadas em 1996 por Possenti nos seguintes termos “quem é que encontra falantes reais que utilizam *sempre* as regências de verbos como *assistir*, *visar*, *preferir*, etc. como as gramáticas mandam?” (POSSENTI, 1996, p. 39). A necessidade de ensinar a variação da língua não

¹¹⁶ Doutora em Linguística e Língua Portuguesa (UNESP). Professora (UNEMAT).

CV: <http://lattes.cnpq.br/1547889085593262>

¹¹⁷ Doutora em Estudos da Linguagem (UFRN). Professora (UNEMAT).

CV: <http://lattes.cnpq.br/8648500791411998>

é cobrança apenas de sociolinguistas, mas de todo estudioso da língua que reconhece a fluidez das categorias e a variação do uso.

Após a publicação dos PCNs, o ensino de gramática de certa forma caiu em descrédito e passou a ser bastante criticado em cursos de formação de professores e até mesmo as correções de textos de alunos passaram a merecer críticas. Macedo (2004) lembra que

É notável o esquecimento de que o domínio efetivo de recursos que garantam qualidade ao texto é conseguido com produção, correção e reescritura. O que persiste, na escola, é a ideia de escrita como ato fortuito. É enganoso pressupor que apenas a espontaneidade garantirá ao texto qualidade, que é mais facilmente conseguida com intervenção do professor como forma de garantir a apropriação de recursos linguísticos por parte dos alunos. (MACEDO, 2004, p. 13-14).

Assim, após anos de descaso em que se criou a falsa noção de que ler e escrever estão dissociados da gramática, a BNCC parecia um remédio para sanar tais problemas, mas o que se vê nela é, de certa forma, uma compartimentação que pode atrapalhar quem quiser trabalhar de forma integrada oralidade, escrita, gramática e leitura. O documento oficial apresenta as práticas de linguagem e os objetos de conhecimento como se fossem estanques e suficientes em si mesmos. Tal compartimentação na BNCC, que está organizada em forma de planilha, pode ser vista ainda com essas seções: disciplina/componente e ano/faixa, campos de atuação (vida cotidiana, práticas de estudo e pesquisa, vida pública, artístico literário e jornalístico/midiático), as práticas de linguagem (leitura/escuta, escrita, análise linguística/semiótica, oralidade, produção de texto), objetos de conhecimento (Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos, caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação mídias e práticas da cultura digital, Léxico/morfologia, morfossintaxe, sintaxe, Elementos notacionais da escrita/morfossintaxe, Semântica, Coesão, efeitos de sentidos, entre outros) e as habilidades seguidas de comentário e possibilidades para o currículo

o que, à primeira vista, parece configurar um grande avanço na direção de um estudo mais significativo e eficiente.

Notamos, contudo, que essas diversas segmentações podem prejudicar o ensino. Vemos a primeira grande divisão quando separa como estanques as práticas de escrita das práticas de análise linguística/semiótica. Ora, escrever é um ato de análise linguística quando se faz escolhas léxico-gramaticais e sintático-semânticas, além de estar atrelado também à prática de leitura/escuta, pois a qualidade de um texto é garantida quando o autor lê o próprio texto e/ou lê para outrem que, por sua vez, como leitor/ouvinte avalia o texto. Notam-se cortes ainda entre morfossintaxe e sintaxe, que poderiam compor uma unidade, mas vêm separadas na BNCC. Não vamos, porém, nos ater a esses aspectos, que ficarão para outro trabalho.

Para o presente estudo, vamos nos ater a uma habilidade do campo da morfossintaxe para verificar se o modo como é trabalhado realmente representa o avanço esperado. Vamos observar as habilidades relacionadas ao sujeito na BNCC e comparar com a forma como o LD traz tais conteúdos e principalmente as atividades propostas aos alunos. Para isso, analisamos o livro do 8º ano, Geração Alpha, dos autores Everaldo Nogueira, Greta Marchetti, Maria Virginia Scopacasa. O livro faz parte do PNLID para os anos 2020, 2021, 2022, e 2023.

ENSINO DE GRAMÁTICA: O QUE É E O QUE DEVE(RIA) SER

Nesta seção, vamos nos pautar em Neves (2003), que discute sobre a gramática trabalhada na escola e a que deveria ser e Possenti (2002), que apresenta um programa de ensino considerado por ele mais eficaz para a aprendizagem da língua portuguesa. Neves (2003, p. 116), ao citar o caráter ritualístico de que o ensino tradicional tem se revestido, apresenta as seguintes características:

- primordialmente se organizam atividades de simples rotulação, reconhecimento e subclassificação de entidades (classes ou funções);
- essas atividades se apoiam em uma prévia definição das entidades, oferecida como acabada, pretensamente inequívoca e absoluta;
- esse modo de tratamento das atividades, por si, implica que as entidades sejam tidas como discretas, com limites precisos, exatamente abrigados na definição oferecida;
- esse modo de tratamento das atividades significam, também, que a gramática é vista simplesmente como um mapa taxonômico de categorias, alheio à língua em funcionamento, e organizado independentemente dos atos de interação linguística, das funções que se cumprem, no uso da linguagem, dos significados que se obtêm no discurso;
- configura-se, pois, o ensino de gramática como exposição e imposição de parâmetros, nos quais se devem simplesmente enquadrar as entidades isoladas em textos-pretextos prontos, ou orações artificiais especialmente construídas para tal exercitação;
- fica implicado, também, acionada pelo falante de uma língua se esgota na estrutura da oração;
- com tudo, fica configurado, acima de tudo, que se prescinde de toda reflexão para falar de “gramática”, que se desconhece absolutamente o uso da linguagem quando se trata a “gramática” da língua. (NEVES, 2003, p. 116)

A autora retrata fielmente o que ocorre nas aulas de língua portuguesa, nas quais alunos são instigados a apenas decorar nomes constantes de listas e a tratar a língua como um catálogo de etiquetas do qual se vai retirando o rótulo que convier no momento. Fica implicado que há homogeneidade na língua, quando, na verdade, a heterogeneidade é constitutiva da linguagem, uma vez que a língua é variável, como o provam diversos estudos em especial os de sociolinguística. “A gramática,

enquanto conjunto de regras, é flexível, variável, mutável, exatamente por ser parte constitutiva das línguas, que são flexíveis, variáveis e mutáveis por natureza” (ANTUNES, 2002, p. 129).

Se não há homogeneidade na língua, não é ela que deve ser buscada, mas a “heterogeneidade, constitutiva da linguagem, pois a língua é eminentemente variável” afirma Neves (2003, p. 117)

Em se tratando de variação, Possenti (2002) defende que se dê uma atenção especial aos marcadores, pois são as formas linguísticas que distinguem as classes sociais, bem como um nível maior ou menor de formalidade e também as regiões do falante. Corrigir as formas estigmatizadas é ajudar na inclusão social do aluno, por isso é função da escola fazer o que lhe cabe que é tratar da variação da língua. Segundo Possenti (2002, p. 329), é importante

- a) chamar a atenção para certas construções que não são típicas dos alunos, mas ocorrem nos textos escritos;
- b) destacá-las e trabalhar sobre elas (parafrasear, transformar, etc,)
- c) chamar a atenção para o léxico, tanto para sua especificidade (é um termo jurídico? técnico? ideologicamente marcado? um neologismo?) quanto para seus diversos sentidos – usar dicionários para estudar é muito produtivo;
- d) analisar a “estrutura” do texto: como ele se organiza, a que outros textos ele remete, que leitores ele supõe, a que gênero pertence e como sustentar uma classificação?
- e) reescrever pelo menos partes dele, resumi-lo, parodiá-lo, desenvolver aspectos deixados em segundo plano.

Assim, o trabalho com o texto não é dissociado de um trabalho com a gramática da língua. Um trabalho integrado entre texto e contexto, bem como atenção a construções (sintático-semânticas) levará o aluno a

um maior domínio dos recursos que regulam a língua e o tornará mais eficiente falando ou escrevendo ou, nas palavras de Bechara (1997), ajudará o aluno a tornar-se um poliglota dentro do próprio idioma sendo capaz de escolher a língua funcional mais adequada a cada momento de enunciação.

Em relação ao ensino gramatical, o autor sugere duas atividades consideradas por ele fundamentais, que também estão relacionadas à noção de variação e heterogeneidade da língua:

- a) Corrigir, isto é, comparar trechos de textos de alunos com as formas padronizadas de “dizer a mesma coisa” – por exemplo, se alguém escreve “a gente saímos de casa”, que esta construção seja comparada com outras (nós saímos, a gente saiu) e, em seguida, que todas elas sejam avaliadas em termos de “correção” ou adequação;
- b) Parafrasear, ou seja, dizer a “mesma coisa” de outras maneiras – por exemplo, de “A casa caiu” pode-se chegar a “A casa ruiu”, “A residência caiu”, “A moradia despencou”, “Foi a casa que caiu”, “A queda da casa...”. atividades como essa, além de enormemente produtiva, podem ser realizadas na forma de competições ou brincadeiras, eliminando que houver de ranço disciplinar e de falsa seriedade. (POSSENTI, 2002, p. 329-30)

Um trabalho com gramática é um trabalho com texto, seja de outrem, seja texto do aluno, pois as pessoas não se comunicam por orações, que são o limite dos trabalhos didáticos, mas por textos completos. O autor lembra que os problemas são mais de texto de que gramática, quero discordar apenas no sentido de que texto se faz com gramática, e os problemas textuais são, muitas vezes, relacionados a aspectos gramaticais mal trabalhados. Um exemplo é verbo em terceira pessoa sem sujeito claro no texto, encontrado muito comumente em textos de alunos. É um problema textual e gramatical, pois quando ensinaram sujeito oculto, foi dito aos alunos que são casos em que o

sujeito é identificado pela desinência verbal. O aluno então, ao escrever, usa verbos na terceira pessoa do singular, sem que se possa identificar a quem o verbo se refere. É comum mesmo em textos de universitários, um problema que deveria ter sido resolvido no ensino básico.

A partir das discussões, observa-se a necessidade de a BNCC e os LDs tratarem aspectos gramaticais considerando não apenas a heterogeneidade da língua, mas também mudar o tratamento dado à gramática. Isso significa não dar atividades de simples rotulação, não passar a impressão de que as definições são absolutas, não tratar a gramática como simples mapa de taxonomia de categorias alheias ao funcionamento da língua, não tratar a língua apenas no nível da oração e, por fim, ajudar o aluno a dominar diferentes línguas funcionais para escolher a mais adequada em cada momento de enunciação.

ANÁLISE DE ATIVIDADES SOBRE A CATEGORIA GRAMATICAL SUJEITO NO LIVRO DIDÁTICO GERAÇÃO ALPHA

A BNCC faz parte de uma política educacional de caráter normativo e obrigatório para elaboração de currículos em todo território nacional. No próprio documento consta que a BNCC

É um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BNCC, 2017, p. 7)

Isso significa que não é fortuita a semelhança entre a habilidade analisada e o que consta no LD observado, que para integrar-se ao PNLD deve estar em consonância com as habilidades previstas na BNCC. Pode-se ver que, na BNCC,

Competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e sócio emocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. (BNCC, 2017, p. 8).

Resta saber se em morfossintaxe isso pode ser comprovado nos livros didáticos. Notamos um problema na elaboração da habilidade na BNCC em relação à categoria gramatical *sujeito*, pois a forma como aparece no documento não privilegia o uso, mas apenas a rotulação de entidades, ou seja, o sujeito e seus modificadores, o verbo e seus complementos e modificadores. Para o oitavo ano, na prática de análise linguística/semiótica, em morfossintaxe como objeto de conhecimento, consta a seguinte habilidade: “(EF08LP06) **Identificar**, em textos lidos ou de produção própria, os termos constitutivos da oração (sujeito e seus modificadores, verbo e seus complementos e modificadores) (grifo nosso)” (BNCC, 2017).

O verbo identificar é assim definido no dicionário Houaiss: “3 distinguir os traços característicos de; reconhecer [...] 4 permitir a identificação, tornar conhecido [...] 7 fazer-se reconhecer”. Desse modo, o verbo *identificar* já aponta para a língua vista como nomenclatura o que repercute na forma como o LD trata o assunto, isto é, levar os alunos a reconhecer a entidade *sujeito*, distinguindo-lhe os traços característicos, desconsiderando o uso em textos.

Após tratar do sujeito simples, o livro analisado trata do sujeito oculto ou desinencial da seguinte forma:

Leia agora este outro trecho:

Quando sinhazinha chegara, subira, logo. Graças à intimidade que tinha na casa, onde vivera até a data do casamento, podia fazer isso naturalmente. Ia só para deixar a sua capa dentro de um armário. Mas, à procura de um alfinete, abriu a mesinha da cabeceira, viu o anel, sentiu a tentação de roubá-lo e assim fez. Lembrou-se de que

tinha que ir para a Europa daí a um mês. Lá venderia a joia. Desceu novamente então em a capa e mandou pô-la no automóvel. E como ninguém a tinha visto subir, pôde afirmar que não fora ao andar superior.

- a) Nesse trecho há várias orações, mas praticamente todas se referem a um único ser, indicando um único sujeito. Quem é ele? Como você o identificou?
- b) Que ação não se refere ao sujeito da resposta ao item a? Qual é o seu sujeito? (NOGUEIRA, MARCHETTI, SCOPACASA, 2018, p. 18).

Após as perguntas, vem o conceito de sujeito oculto num box intitulado *Anote aí*. Nota-se, contudo, uma discrepância entre o conceito de sujeito oculto e o que se vê no trecho apresentado, já que sujeito oculto é assim definido: “sujeito que não é representado na oração por uma palavra, mas que pode ser identificado pela desinência verbal, é classificado como sujeito **desinencial** ou **oculto**” (NOGUEIRA, MARCHETTI, SCOPACASA, 2018, p. 18). Não raro, os LDs trazem apenas orações para tratar de sujeito oculto e nesses casos usam verbos na segunda pessoa do singular ou primeira pessoa do plural, ou seja, formas cujos morfemas desinenciais são facilmente reconhecíveis. O livro em análise tem a vantagem de trazer um texto com verbos na terceira pessoa, mas não explora bem seu uso. No trecho trazido pelo LD, o reconhecimento não se dá pela desinência verbal, uma vez que os verbos *vivera*, *podia*, *ia*, *por exemplo*, podem se referir tanto à primeira pessoa quanto à terceira pessoa do singular, logo, nesse no texto, o sujeito não é reconhecido pela desinência verbal, mas chega-se a ele no nível textual-discursivo. Nada disso, porém, é explorado pelo LD. Mesmo tendo apresentado um excerto de texto, para o exercício, o livro não passa do nível da oração e, ao ficar nesse nível, pode levar o aluno ao erro quanto ao conceito e uso do sujeito oculto, que, no texto em questão, representa uma elipse, ou seja, um recurso referencial coesivo

permitido em língua portuguesa quando o zero é suficiente para saber a quem o verbo se refere, como no caso do trecho observado.

Além desse problema citado, podemos ainda apontar outro: a exigência apenas de identificação e reconhecimento de uma categoria, sem referência ao seu uso. O trecho escolhido poderia ser usado para mostrar que há casos em que apenas a observação da desinência verbal é insuficiente para se chegar ao sujeito, uma vez que há verbos homônimos para primeira e terceira pessoa e, em tais casos, é necessária uma leitura atenta para chegar ao sujeito das ações verbais. Por isso, concordamos com Antunes (2002), para quem “a relevância do estudo gramatical está na exploração e explicitude de seus usos, das regularidades desses usos, do funcionamento da língua, o qual, como vimos, é forçosamente textual-discursivo” (ANTUNES, 2002, 129). Não é o que se vê no LD em questão.

Não se pode, porém, acusar o LD de negligência com o ensino, uma vez que está consonante ao exigido na BNCC, como se vê na habilidade (EF08LP06), iniciada com o verbo *identificar*, o que significa enfoque na nomenclatura e não em regularidades de uso.

Na primeira atividade sobre sujeito, no mesmo livro, há um cartaz de uma campanha de vacinação contra a poliomielite, do Ministério da Saúde. No cartaz constam três frases. A primeira é: “*O seu filho quer duas gotinhas de sua atenção*”. A segunda: “*Vacine seu filho menor de 5 anos contra a paralisia infantil*” e terceira em letras menores “*Procure um posto de vacinação na sua cidade e não esqueça de levar o cartão da criança*”. O primeiro exercício pede aos alunos para explicarem os 2 sentidos da palavra gotinha, ou seja, é uma atividade de interpretação. O sujeito é tratado na questão seguinte, e mais uma vez foca apenas na identificação e catalogação da categoria, como se pode observar: *b) Qual é o sujeito da frase em destaque? Como ele se classifica?* (NOGUEIRA, MARCHETTI, SCOPACASA, 2018, p. 20).

Cabe ao aluno apenas catalogar o sujeito de simples, após identificar *O seu filho* como o sujeito da frase. Nesse cartaz, uma atividade sobre o sujeito oculto seria interessante, pois exploraria a heterogenei-

dade da língua. Em *vacine, procure, não se esqueça*, o sujeito do verbo é *você*, mas existe uma outra forma usada no dia a dia que é *vacina, procura, não esquece*, em que o sujeito seria *tu*. No nível textual-discursivo poderia ser explorada, ainda, a elipse do sujeito em *vacine, procure* e *não esqueça*, mas a forma como foi conceituado o sujeito acabou por influenciar as atividades. Esse é outro exemplo da fragmentação entre as práticas de análise linguística/semiótica e a de produção textual. Além disso, vemos mais uma vez a influência da BNCC, que indica ser necessária apenas a identificação da categoria *sujeito*.

A atividade 2 é outro exemplo de atenção apenas à categoria sem reflexão sobre o uso, como se pode ver a seguir: “Em quais das orações a seguir o pronome *se* funciona como índice de indeterminação do sujeito? Indique-as no caderno” (NOGUEIRA, MARCHETTI, SCOPACASA, 2018, p. 20). Nesta atividade cabe ao aluno apenas identificar e classificar, o que implica uma visão de ensino apenas como rotulação de palavras e estruturas.

O exercício 3 é o mais emblemático quanto à falta de reflexão sobre o uso, pois cabe aos alunos fazerem substituição de sujeitos simples e sujeito oculto por sujeito indeterminado, desconsiderando o contexto de uso e as razões por que as pessoas escolhem um ou outro tipo de sujeito. Uma pessoa não usa o sujeito indeterminado em qualquer situação, mas por uma razão específica, ou seja, quando não sabe ou não quer dizer o agente da ação verbal. Assim, a atividade que segue é desnecessária e contraproducente no que tange à reflexão sobre os usos da língua.

Atividade 3

Reescreva no caderno as orações a seguir de maneira que seu sujeito seja classificado como indeterminado. Para isso, empregue o verbo na terceira pessoa do plural eliminando a palavra que representa o sujeito ou, se possível, flexione o verbo na terceira pessoa do singular (neste caso, ele deve ser acompanhado do pronome *se*). Faça as demais alterações necessárias.

- a) O detetive comentou ocorrências antigas.
- b) Sinhazinha ramos roubou o anel.
- c) O hospital precisa com urgência e novos médicos.
- d) O delegado resolveu o caso rapidamente.
- e) O aluno necessita de bons livros de contos.
- f) Armamos um encenação do crime.
- g) Madame Guimarães não o convidou mais para as recepções.

(NOGUEIRA, MARCHETTI, SCOPACASA, 2018, p. 20).

Esse tipo de atividade desconsidera o real funcionamento da linguagem e foca apenas na metalinguagem *sujeito indeterminado*, desconsiderando os contextos de uso. Segundo Neves (2003),

O termo sujeito é costumeiramente tratado nas escolas em orações observadas avulsamente, como unidades auto-suficientes (mesmo que retirados de textos produzidos), e com vistas apenas a uma classificação mecânica, operada com base em indícios superficiais e não-relevantes, não se pondo em questão a dinâmica do texto e a organização referencial do discurso implicadas na escolha do modo de expressão do sujeito. (NEVES, 2003, p. 119)

É o que se pode observar na atividade em questão em que é pedido para substituir sujeito simples por sujeito indeterminado em seis frases (a, b, c, d, e, g), como se a escolha do sujeito indeterminado fosse fortuita a ponto de usá-lo com sujeito conhecido num contexto em que se pode mostrar o agente da ação verbal. Na frase f, o sujeito desinencial de primeira pessoa do plural deve ser transformado em indeterminado. É notável a desconsideração do contexto de uso, pois em *armamos*, está implicado que o falante é também agente da ação verbal *armar* e, ao substituir pela terceira pessoa do plural, o agente passa a desconhecido, ou seja, numa situação real de uso isso não aconteceria, mas nada disso é levado em conta na atividade. Basta o aluno substituir

uma forma verbal por outra sem refletir sobre o que leva alguém a usar sujeito explícito ou implícito.

Na seção A língua na real, consta o objetivo de trabalhar *Efeitos de sentido da indeterminação do sujeito*. Como primeira atividade aparece uma tira mostrando um gambá em uma casinha de madeira e uma conversa entre três crianças e um adulto. O adulto fala que os gambás são animais protegidos por lei e ordena às crianças deixá-lo em paz para que ele volte para a mata. Uma das crianças fala que não existe mais mata, pois esta foi cortada para fazer um condomínio. Após a tira são feitas as seguintes perguntas:

- a) Qual é a crítica apresentada na tira?
- b) Na fala inicial da tira, qual é o sujeito da oração? Como ele se classifica?
- c) Qual é o sujeito da oração “Vamos deixá-lo em paz”? Como ele se classifica?
- d) Releia a frase abaixo observando a forma verbal destacada.

- **Cortaram** tudo para fazer um condomínio!

* Qual é o sujeito da forma verbal destacada? Justifique sua resposta.

(NOGUEIRA, MARCHETTI, SCOPACASA, 2018, p. 21).

A escola deve(ria) se preocupar menos com a taxonomia e mais com o funcionamento da linguagem. Nesse sentido, parece salutar uma seção que trate de efeitos de sentido. Mas ao observarmos o que significa trabalhar efeitos de sentido vemos que o LD fica na superficialidade do texto, na metalinguagem. Efeito de sentido é um conceito importante na prática pedagógica, segundo Dias¹¹⁸, porque apresenta uma visão dinâmica do funcionamento da linguagem. Para ele, “o sentido não se constitui apenas pelo reconhecimento das palavras dos enunciados de uma língua”, bem como “não é determinado pelo locutor e nem pelo

¹¹⁸ Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/efeitos-de-sentido>. Acesso em: 22 jun. 2021.

interlocutor, pois é necessário que as expressões linguísticas sejam associadas aos discursos, que são de natureza social e não individual.”

Nas atividades sobre a tira há apenas uma cobrança por reconhecimento de categorias, nesse caso da categoria sujeito, ou seja, um trabalho com metalinguagem. O título *Efeitos de sentido da indeterminação do sujeito* pode levar o aluno ao erro nas questões a e b e classificar todos os sujeitos como indeterminado. A oração da questão b é “gambás são animais silvestres protegidos por lei”, ou seja, vê-se um sujeito simples e na c “Vamos deixá-lo em paz”, um sujeito desinencial. Em ambas as questões não são explorados efeitos de sentido, mas apenas o reconhecimento do sujeito, a identificação, conforme exigido na própria BNCC.

Na segunda questão, os autores deixaram passar uma oportunidade de explorar efeitos de sentidos do sujeito indeterminado como a seção propõe. A tirinha mostra larvas com medo de um pica pau que fura a madeira onde estão. Uma larva diz: a porta! Estão batendo! A outra diz: - Não abra! A pergunta sobre a frase é semelhante às do exercício anterior, ou seja, foca na nomenclatura apenas, na atividade de reconhecimento da categoria. “d) Na frase do segundo quadrinho, qual é a forma verbal? E qual é o sujeito?” e “e) Em que oração há sujeito indeterminado? Justifique. Por que essa construção foi empregada na tira?”. Espera-se que o aluno responda que as larvas não sabem quem está batendo, o que é desmentido pela frase “Não abra”, que sugere o conhecimento de que se trata de um pica pau, ave que fura a madeira em busca de alimentos, inclusive larvas e isso causa o humor da tira, junto com a frase título “Filme de terror para as larvas”. Assim, o efeito de sentido é de conhecimento de quem está batendo, mesmo usando um sujeito indeterminado, mas isso não é explorado pelo LD, que reforça num *box* **anote aí** a seguinte informação: “usar estratégias para indeterminar o sujeito é eficaz quando se quer que o leitor não identifique quem praticou a ação ou a quem se atribui certa característica. Esse recurso também é usado nos casos em que a identificação do sujeito não é possível no contexto imediato da oração”. (NOGUEIRA, MAR-

CHETTI, SCOPACASA, 2018, p. 21). No entanto, na tira em questão, é justamente a indeterminação que promove o efeito de humor, pois as larvas sabem quem está batendo e por isso falam em não abrir.

Os problemas identificados no LD estão atrelados à forma como a habilidade (EF08LP06) é apresentada e o verbo que a inicia (identificar), que favorece um trabalho voltado à nomenclatura, desvinculado do uso real da língua, o que envolveria um trabalho com a produção textual-discursiva e consideraria a heterogeneidade linguística.

CONCLUSÃO

Nossas reflexões, longe de propor o fim do ensino de gramática na escola, levam-nos a considerar que o trabalho com gramática pode e deve vir associado ao trabalho com texto, pois ensino de gramática não é apenas atividade de reconhecimento e rotulação de entidades, nem nomenclatura alheia ao funcionamento da linguagem que usamos no dia a dia. Além disso, o ensino deve considerar a heterogeneidade da linguagem, para tornar o aluno capaz de escolher entre os diferentes modos de enunciação, aquilo que for mais eficiente. Mas não foi o que constatamos na observação da BNCC e do LD.

A BNCC deveria representar um avanço no ensino de língua portuguesa, mas novamente nos vemos, como num *looping*, discutindo problemas que já foram discutidos e conta com diversas publicações. Porém, diante do que se encontra nos LDs, ainda é um assunto atual e que poderia ter sido “superado” pela BNCC. Problemas de LDs também já foram exaustivamente comentados, mas ao observar um livro constante do PNLD e adotado em escolas públicas, achamos pertinente voltar ao tema. Ora, também não é difícil extrapolar: se autores do LD concebem o encaminhamento das atividades de gramática desta forma, não é de se estranhar que este tipo de prática seja recorrente em salas de aula, uma vez que, na esmagadora maioria das aulas, o livro didático substitui atividades autorais de professores que, sem tempo ou habilidade, delegam aos autores de LDs a autoria de suas aulas.

Na observação do livro didático e suas atividades, fica claro que o ensino de língua portuguesa volta a enfatizar a nomenclatura, que é cobrada dos alunos, mostrando-se distante do uso, isto é, são oferecidos apenas parâmetros tradicionalmente instituídos, sem discussão das variações próprias da língua. O verbo usado na habilidade, ou seja, *identificar*, parece um motivador de tais equívocos no LD, desse modo, a BNCC mostra-se semelhante à proposta anterior, os PCNs, assim, dando uma nova roupagem para o mesmo problema no ensino da língua real, enquanto produto de efeito e sentido.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **No meio do caminho tinha um equívoco**: gramática tudo ou nada. IN: BAGNO, Marcos (org.) *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002.
- BECHARA, E. **Ensino da gramática**. Opressão? Liberdade? 9. Ed. Ativa, 1997.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 3ª versão revista. Brasília, MEC, 2017.
- CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- GERALDI, Wanderley (org). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1984.
- HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.
- ILARI, Rodolfo. **A linguística e o ensino da língua portuguesa**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- MACEDO, A. M. **Pontuação e organização sintática: problema (só) do aluno**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2004.
- NEVES, M. H. M. **A gramática passada a limpo: conceitos, análises e parâmetros**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- NEVES, M. H. M. **Gramática na escola**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1994.
- NEVES, M. H. M. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- NEVES, M. H. M. **Que gramática estudar na escola?** Norma e uso na língua portuguesa. São Paulo: Contexto, 2003.
- NOGUEIRA, E.; MARCHETTI, G.; SCOPACASA, M. V. **Geração Alpha Língua Portuguesa: ensino fundamental, anos finais: 8º ano**. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2018.

PARA ALÉM DA LEGISLAÇÃO: DESAFIOS AO ENSINO DA ÉTICA NOS CURSOS DE ENFERMAGEM FRENTE ÀS DESIGUALDADES SOCIAIS NO BRASIL PÓS-PANDEMIA POR COVID-19

Carla Aparecida Arena Ventura¹¹⁹
Patrícia de Paula Queiroz Bonato¹²⁰
Marina Liberale¹²¹
Emanuele Seicenti de Brito¹²²
Maurício de Carvalho Araújo¹²³

INTRODUÇÃO

Os avanços científicos e tecnológicos presentes em todas as áreas do conhecimento têm avançado em um ritmo acelerado no Brasil e no mundo, tendo a pandemia por Covid-19 escancarado a realidade de conexão profunda entre os países e de dependência em relação às tecnologias.

Apesar dos inúmeros avanços, que oferecem a possibilidade de melhoria da qualidade de vida das pessoas, a meta global de redução da pobreza extrema em 3% até 2030 parece cada vez mais distante, considerando o ritmo do aumento das desigualdades sociais no mundo (WORLD BANK, 2020).

Passados quase dois anos desde o início da pandemia, hoje se sabe que pessoas provenientes de classes socioeconômicas mais baixas

¹¹⁹ Doutorado em Administração (USP). Professora (USP). Diretora do Centro Colaborador da OMS/OPAS para o Desenvolvimento da Pesquisa em Enfermagem sediado na EERP/USP. CV: <http://lattes.cnpq.br/3513361005993699>

¹²⁰ Doutoranda em Ciências (USP) e em Saúde Internacional (IHMT/NOVA). Pesquisadora no Global Health and Tropical Medicine Center of the Institute of Hygiene and Tropical Medicine at New University of Lisbon. CV: <http://lattes.cnpq.br/7667452623061506>

¹²¹ Mestre em Enfermagem Psiquiátrica (USP). Enfermeira (DEPCH/EERP/USP). CV: <http://lattes.cnpq.br/2818463070916674>

¹²² Doutorado em Ciências (USP). Pós-doutoranda. Professora (FESL e FVM). CV: <http://lattes.cnpq.br/4225752384015617>

¹²³ Graduado em Direito (UEMG). Advogado. CV: <http://lattes.cnpq.br/1121529842031366>

apresentaram maior taxa de letalidade dentre as pessoas contaminadas pelo vírus, em razão de fatores como falta de recursos essenciais à prevenção da doença (como saneamento básico e produtos de higiene), impossibilidade de manter o distanciamento social recomendado, falta de acesso à vacina em tempo hábil, que, somados a outros determinantes sociais em saúde, ocasionaram mais mortes em pessoas em situação de vulnerabilidade social (BAQUI *et al*, 2020; BIERNATH, 2021).

No contexto mundial, a América Latina foi uma das regiões mais afetadas pela pandemia (BIERNATH, 2021) e continua figurando entre as mais desiguais no mundo, com pelo menos 209 milhões de pessoas em situação de pobreza e outras 78 milhões em condição de pobreza extrema (CEPAL, 2020). Apenas no Brasil, estima-se que a partir de 2021, 19,3 milhões de brasileiros viverão em situação de extrema pobreza (Nassif-Pires; Cardoso; Oliveira, 2021).

Neste cenário de injustiças sociais que se refletem nas condições de saúde da população, a enfermagem, centro do cuidado fundamental nos sistemas de saúde, enfrenta inúmeros dilemas que necessitam da adoção de estratégias voltadas à formação ética, ao cuidado individual e coletivo, pautados na busca pela integralidade e universalidade (GERBER; ZAGONEL, 2013).

A promoção universal da saúde pressupõe a mudança desse cenário de relações socialmente excludentes, a partir da conciliação dos interesses econômicos com as metas sociais de bem-estar para todos, e equidade, condições essenciais para a saúde e o desenvolvimento. Daí a necessidade de formação técnica combinada com a formação ético-política.

O ensino da ética mostra-se indispensável na formação destes profissionais, pois é a partir dela que modelos de atuação com foco na resolutividade, tanto em nível individual como no coletivo, serão construídos e compartilhados, servindo de base ao enfrentamento dos desafios contemporâneos que surgirão na prática profissional.

No Brasil, a substituição do modelo sanitário pelo assistencial em saúde provocou transformações de cunho ideológico na formulação

das políticas públicas da área no país (SOUZA RAMOS et. al, 2010) e também voltadas à formação humanizada de enfermeiros para atuação no Sistema Único de Saúde, recepcionado ao final da década pela Constituição Federal de 1988 (CF/88).

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem dispõem que o profissional da área deve reunir uma “formação generalista, humanista, crítica e reflexiva”, bem como que deverá qualificar-se “com base no rigor científico e intelectual e pautado em princípios éticos” (BRASIL, 2001). Recentemente, o Conselho Nacional de Saúde (CNS) lançou recomendações às referidas diretrizes curriculares, dispondo expressamente sobre a ética em diversos tópicos da legislação, dentre eles na pesquisa do tema (BRASIL, 2018).

No entanto, estudos apontam fragilidades relacionadas ao ensino da ética nas graduações em enfermagem no país, sendo a principal delas a concepção normativista e dogmática na abordagem da temática, cujas discussões em sala são pautadas na legislação para o exercício profissional (FERREIRA; RAMOS, 2006; SILVA et. al, 2012).

A discussão ganha maior relevo quando se leva em conta que o curso de bacharelado em enfermagem ocupa a 5ª posição dentre os cursos com maior número de matrículas no Brasil, e a 3º dentre os cursos ofertados na rede privada de forma presencial (INEP, 2020). Ademais, a epidemia de Covid-19 no país aumentou a procura por cursos na área da saúde, dentre eles a enfermagem (CNN Brasil, 2021).

Neste contexto, este artigo reflexivo apresenta como objetivo discutir sobre o ensino da disciplina de ética durante a graduação em enfermagem, bem como seus reflexos para a humanização no atendimento e defesa dos direitos dos pacientes na atuação de enfermeiros e enfermeiras no país.

A presente discussão se deu por meio de estudo bibliográfico a partir de artigos científicos disponíveis na Biblioteca Virtual em Saúde-BVS, que foram pesquisados pela temática do ensino da ética no curso de enfermagem no Brasil.

A ENFERMAGEM NO CONTEXTO LATINO-AMERICANO

Os altos níveis de desigualdade socioeconômica na América Latina e Caribe constituem o principal obstáculo para reduzir a pobreza, fortalecer a coesão social e melhorar a saúde na Região das Américas. Depois de mais de uma década de progresso na redução da pobreza e da pobreza extrema, ambos aumentaram novamente desde 2015 na região da América Latina.

Segundo o relatório elaborado pela CEPAL na América Latina, persistem lacunas entre os grupos populacionais: a pobreza é maior no meio rural, entre a infância e a adolescência; indígenas e afrodescendentes; e na população de menor escolaridade (CEPAL, 2020).

Em termos de recursos humanos na área da enfermagem, a região latino-americana, de modo geral, é identificada pela heterogeneidade na composição de pessoal, que inclui, de um lado, auxiliares e técnicos, que juntos compõem 70% da força de trabalho na região (OPAS, 2017) e, de outro, enfermeiros; além disso, a proporção de enfermeiros por habitante ainda é baixa nos países da região (CEPAL, 2020).

Por essa razão, a OPAS/OMS definiu, em 2019, o documento “Orientação Estratégica da Enfermagem na Região das Américas” (OPAS, 2019), um guia técnico elaborado a partir da situação atual da enfermagem na Região das Américas, que aborda temas como liderança, condições e capacidades do ambiente de trabalho, formação, com o objetivo de fortalecer a prática e a formação dos profissionais de enfermagem a partir de suas necessidades e desafios, permitindo que se reconheçam, em sua prática, como agentes transformadores de a saúde.

Essencialmente, as orientações estão apoiadas em 3 grandes linhas de ação, que são i) o fortalecimento da liderança e da gestão estratégica da enfermagem, e formulação e monitoramento de políticas; ii) ampliação do acesso e da cobertura com equidade e qualidade por meio da melhoria das condições de trabalho e da capacitação dos profissionais da enfermagem;

iii) fortalecimento da qualidade da formação para responder às necessidades dos sistemas de saúde com vistas à cobertura universal de saúde.

Esses objetivos estão em consonância com as metas dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas, especialmente a meta 3.c, cujo objetivo é “aumentar substancialmente o financiamento e o recrutamento, treinamento e retenção de pessoal de saúde nos países em desenvolvimento, especialmente em países menos desenvolvidos e pequenos estados insulares em desenvolvimento” (ONU, 2015).

No Brasil, esse objetivo reflete a preocupação não apenas com o recrutamento, mas também com a capacitação para atendimento humanizado dos profissionais da saúde em territórios de maior vulnerabilidade social, ampliando o número de profissionais qualificados da área, por habitante.

A REALIDADE DA FORMAÇÃO SUPERIOR EM ENFERMAGEM NO CONTEXTO SOCIAL BRASILEIRO

A partir da promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1988 (CF/88), um dos objetivos precípuos do Estado brasileiro passou a ser a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, que alcance efetivamente uma condição de pluralidade. Dois anos depois da entrada em vigor do novo texto constitucional, foi criado o Sistema Único de Saúde (SUS), por meio da Lei n. 8080/90, o único sistema público de saúde no mundo que “atende mais de 190 milhões de pessoas, 80% das quais dependem exclusivamente dele para qualquer atendimento médico” (BRASIL, 2021, online).

O Sistema Único de Saúde está estruturado nos princípios ético-políticos da universalização, equidade e integralidade, que pressupõem atendimento igualitário às ações e serviços de saúde, garantido por meio de políticas públicas voltadas à redução do risco, promoção e recuperação da saúde a todos os cidadãos, indistintamente.

O novo contexto político-social inaugurado após a CF/88, no qual tanto o SUS quanto o processo de descentralização das ações e serviços de saúde ganharam maior amplitude, exigiu uma força de trabalho ainda maior e mais especializada. A enfermagem em muito tem contribuído para a implantação de diversas políticas de saúde (Estratégia Saúde da Família, imunizações, controle de endemias, entre outras), e também para a manutenção desse sistema, dos grandes centros às partes mais remotas do país.

No entanto, apesar do verdadeiro paradigma introduzido com a criação do SUS, a realidade da enfermagem no Brasil é marcada por inúmeras disparidades. A área da saúde compreende um contingente de 3,5 milhões de trabalhadores, dos quais aproximadamente 50% atuam na enfermagem (MACHADO, 2017).

Mas, de acordo com os resultados da mais ampla pesquisa sobre esta categoria profissional já realizada na América Latina, que abrangeu mais de 1,6 milhões de profissionais e foi realizada pela Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), por iniciativa do Conselho Federal de Enfermagem (Cofen), a enfermagem é composta por 80% de técnicos e auxiliares e 20% de enfermeiros (MACHADO, 2017) no Brasil.

A mesma pesquisa identificou que, no mercado de trabalho, 59,3% das equipes de enfermagem encontram-se no setor público, 31,8% no privado, 14,6% nos setores filantrópicos, restando 8,2% em atividades de ensino. Todos esses setores têm em comum a empregabilidade marcada por subsalários.

Além das desigualdades verificadas na carreira da enfermagem, as disparidades sociais em saúde apresentam uma conexão profunda com as do contexto socioeconômico do país, que está posicionado entre os 8 países do mundo com os maiores índices de desigualdade de renda, cenário em que 1% mais rico da população brasileira concentra 28,3% da renda nacional (PNUD, 2020).

Alguns dos desafios apresentados no Brasil estão relacionados à falta de saneamento básico em muitas regiões brasileiras, às aglomerações urbanas e também ao contexto econômico resultante da epidemia por Covid-19.

Estima-se que pelo menos 35 milhões de brasileiros não tenham acesso à água potável, e que cerca de 100 milhões de pessoas não têm acesso a serviços de saneamento ambiental (FREITAS; MAGNABOSCO, 2018).

A imposição de medidas de isolamento social durante a epidemia expôs ainda mais essas desigualdades sociais, já que além de muitas famílias não terem acesso ao saneamento básico para a higiene das mãos, 13, 6 milhões de pessoas ainda vivem em comunidades (favelas) no país, número que, se conformasse uma unidade federativa, seria a quinta mais populosa do país (INSTITUTO DATA FAVELA, 2020). Nesse contexto, o acesso à renda para assegurar o consumo mínimo de bens básicos também foi prejudicado com a redução do valor do auxílio emergencial (Nassif-Pires; Cardoso; Oliveira, 2021).

Nesse cenário de injustiças sociais, que se refletem nas condições de saúde da população, a enfermagem, como centro de atenção fundamental, enfrenta inúmeros dilemas que exigem a adoção de estratégias voltadas para a formação ética, o cuidado individual e coletivo, com base na busca pela integralidade e universalidade. A contribuição da Enfermagem para a reorientação do modelo assistencial no Brasil é significativa, haja vista a presença massiva de enfermeiros e demais integrantes da equipe de Enfermagem em todos os níveis de atenção do Sistema Único de Saúde (SUS).

Devido ao contato próximo com a comunidade, com os usuários e também devido à influência gerada pelo seu trabalho (tanto na clínica quanto na gestão), os enfermeiros possuem características específicas que requerem formação crítica para a tomada de decisão ética, uma vez que também apoiarão o reconhecimento da profissão e da posição de garantidor dos direitos dos pacientes.

Com a entrada em vigor da última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394/96, houve a regulamentação do ensino superior brasileiro com vistas à oferta de formação superior equitativa e qualificada em todo o território nacional.

Desde então, o número de instituições de ensino superior (IES) passou de 922 para 2.608 no país (INEP, 2019), e especificamente quanto ao ensino da enfermagem, sabe-se que a sua oferta atualmente alcança o 5º maior número de matrículas realizadas no Brasil, e o 3º na rede privada e presencial (INEP, 2020).

O curso de enfermagem foi regulamentado anos depois, em 2001, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem, que estabelecem que o profissional da área deve ter uma “formação generalista, humanística, crítica e reflexiva”, bem como que deve se qualificar “baseado no rigor científico e intelectual e norteado por princípios éticos”.

Recentemente, o Conselho Nacional de Saúde (CNS) emitiu recomendações de diretrizes curriculares (Resolução 573/2018), estabelecendo expressamente a ética nas diversas questões jurídicas, inclusive nas pesquisas sobre o tema.

No contexto da graduação em saúde, a ascensão do modelo biopsiossocial, em substituição ao modelo biomédico marcadamente técnico e diagnóstico, valorizou a complexidade do processo saúde-doença, passando-se a valorizar a ética e a bioética como campo filosófico, sociopolítico e transdisciplinar (CARNEIRO et. al, 2010).

ENSINO DA ÉTICA PARA ALÉM DO CURRÍCULO

A maioria dos estudos descreve limitações no ensino da ética no Brasil, que ainda tem sido abordada por meio de orientações prescritivas, com enfoque nas normativas dispostas no Código de Ética e em outras normas, apresentando abordagem eminentemente teórica, abstrata e por vezes conservadoras (BORDIGNON, 2015; PINTO, MENDES, SANTOS, 2018; PESSALACIA, 2021).

Porém, as normas se aproximam muito mais do conceito de moral do que propriamente o de ética, que pressupõe compartilhamento e construção de novas práticas a partir de reflexões sobre os valores em

jogo em determinado contexto e época. Nesse sentido, é necessário apreender quais são os valores vivenciados na socialização profissional para que esta seja integrada ao planejamento pedagógico dos cursos de graduação (FINKLER; CAETANO, RAMOS, 2013).

Reconhece-se o papel fundamental do professor na mobilização à reflexão ética por meio do ensino e do compartilhamento de vivências e subsídios para tal reflexão (SOUZA RAMOS *et. al*, 2010). Por essa razão, a ética passou a ocupar um espaço mais norteador na formação em enfermagem no Brasil.

A Resolução 573/2018 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que recentemente aprovou o Parecer Técnico nº 28/2018, estabelece que a ética se constitui em princípio de atuação para enfermeiros, incluindo também os eixos dos conteúdos essenciais do curso de graduação em enfermagem, destacando-se dois que guardam relação com a ética.

O primeiro dos eixos imprescindíveis relaciona-se à “pesquisa em saúde”, abrangendo conteúdos que promovam o raciocínio lógico e crítico sobre a produção científica em saúde e enfermagem, enfermagem baseada em evidências, ética e bioética em pesquisa.

O outro eixo que deve sustentar o ensino em enfermagem que guarda relação com a temática da ética são os chamados “temas transversais”, cujos conteúdos envolvem conhecimentos, experiências e reflexões sobre o cuidado inclusivo, tecnologias da informação e comunicação - TIC, integralidade e humanização do cuidado, educação ambiental e sustentabilidade, ética profissional pautada nos princípios da ética e bioética (CNS, 2018).

A referida Resolução do CNS, em seu art. 35, estabelece que a estrutura do curso de graduação em enfermagem deverá assegurar “a valorização das dimensões éticas e humanísticas, desenvolvendo no estudante atitudes e valores orientados para a cidadania e à solidariedade” (2018).

É inquestionável a importância do conhecimento da legislação na área, que leva à consciência sobre os direitos e deveres dos profissionais, bem como dos objetivos que se pretende sejam alcança-

dos durante a formação universitária. No entanto, o principal gargalo no assunto do ensino da ética tem sido a lacuna entre as referências teóricas da disciplina de ética da faculdade e as exigências ou desafios apresentados no contexto do trabalho (FERREIRA; RAMOS, 2006; PINTO; MENDES; SANTOS, 2018).

Porém, recentes estudos evidenciam ainda que, a despeito da reforma curricular operada em 2001 nas diretrizes curriculares para o curso de graduação em enfermagem, existe ainda uma lacuna na produção científica sobre questões e demandas éticas no contexto das instituições de ensino e pesquisa brasileiras (BORDIGNON, 2015).

Ainda assim, um estudo de revisão integrativa sobre ensino da ética no ensino superior em saúde identificou que a enfermagem é a área que apresenta o terceiro maior número de publicações no assunto, atrás apenas da medicina e odontologia, respectivamente (GERBER; ZAGONEL, 2013).

Destaca-se a importância, assim, da criação de grupos de pesquisas voltados para a produção de estudos nesta temática, que investiguem as percepções de docentes e de alunos e bacharéis sobre o assunto. Apenas com os diagnósticos provenientes de avaliações do ensino da ética será possível, de fato, implementar a expectativa de mudanças previstas na legislação¹²⁴.

Além da concepção normativista e da abordagem eminentemente teórica no ensino da ética, recente pesquisa também indicou a limitação na grade horária curricular do curso de enfermagem, na qual a discussão da ética é realizada, na região mais populosa do Brasil, em 35 horas de um total de 4000 a 5000 da carga horária completa do curso (PINTO; MENDES; SANTOS, 2018).

¹²⁴ Nesse sentido, dentre os conteúdos curriculares tidos como essenciais para o Curso de Graduação em Enfermagem, a Resolução 573/2018 do Conselho Nacional de Saúde estabelece “2. Investigação em saúde e enfermagem: conteúdos que estimulem o raciocínio lógico e crítico sobre a produção científica da saúde e da enfermagem, da enfermagem baseada em evidências, da ética e bioética em pesquisa” e, no item 3. Temas transversais, estão previstas a “humanização do cuidado, educação ambiental e sustentabilidade, ética profissional fundamentada nos princípios da ética e bioética” (CNS, 2018).

ADVOCACIA EM SAÚDE PELO PROFISSIONAL DA ENFERMAGEM: UM CAMINHO DE POSSIBILIDADES

No cenário de ensino da ética, a interdisciplinaridade nos currículos de enfermagem proporcionaria ao aluno uma reflexão dialógica, estimulando atitudes de resolutividade e discernimento frente às demandas que se apresentam ainda na graduação. Ao liderar a construção da atenção integral à saúde, é imprescindível que o enfermeiro desenvolva competências ético-políticas, se apropriando de conhecimentos, habilidades e atitudes que serão exercidos no cotidiano, e em defesa dos direitos dos pacientes (MEIRA; KURCGANT, 2013).

Uma possibilidade de atitude é a da advocacia em saúde, estratégia de redução das desigualdades com vistas à plena efetivação do direito à saúde. A advocacia em saúde pode ser entendida como o conjunto de ações que buscam reivindicar os direitos à saúde das pessoas e grupos sociais, especialmente os dos menos favorecidos, com potencial para a promoção de melhorias das condições de saúde e de vida (OLIVEIRA; SILVA, 2018).

A advocacia em saúde deve ser uma conduta pautada nos princípios da justiça, do respeito aos direitos humanos e da ética, pois pressupõe que o objetivo precípua da atuação do enfermeiro é garantir, a partir da sua atuação, a dignidade humana (VENTURA; MELLO; ANDRADE; MENDES, 2012).

Nesse campo, atitudes que impliquem mudanças frente aos determinantes sociais em saúde, buscando a defesa dos indivíduos e familiares vulneráveis no contexto dos sistemas de saúde, são fundamentalmente imperativos éticos da enfermagem com vistas à justiça e equidade social em saúde (COHEN, 2017; OLIVEIRA, SILVA, 2018).

CONSIDERAÇÕES

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, e a partir da criação do SUS, almeja-se o alcance universal, de qualidade, e igua-

litário do direito à saúde, dentre os direitos fundamentais, com vistas à efetivação da dignidade humana no país.

Contudo, o contexto de iniquidades sociais e de saúde verificado no Brasil pretéritos à pandemia por Covid-19 se agravou consideravelmente após a instalação dessa crise sanitária que, apenas quase dois anos depois, tem apresentado redução no ritmo de contaminação pelo vírus e nas taxas de mortes pela doença.

Esse contexto social de exclusão e de profundas desigualdades sociais, somado ao aumento da procura por cursos na área da enfermagem, faz com que o ensino da ética se torne imprescindível quando se considera que os desafios de saúde com os quais os profissionais da área serão confrontados, e que exigirão uma postura mais consciente acerca dos problemas de cunho ético- social para além do ensino técnico.

No entanto, verifica-se que o ensino da ética na graduação em enfermagem apresenta algumas fragilidades discutidas nos estudos, tais como a baixa carga horária dessa disciplina no curso, a abordagem excessivamente teórica e dogmática, que exigem um novo planejamento pedagógico, com vistas ao ensino transversal e mais prático da ética.

Por todo o exposto, algumas recomendações mostram-se necessárias quanto à formação e a prática da enfermagem no que se refere à relação entre ética e cuidado digno: é preciso articulação entre ensino, pesquisa e extensão; definição de estratégias pedagógicas que articulem os saberes, valorizando principalmente as dimensões éticas e humanistas dos profissionais; desenvolvimento de competências ético-políticas durante a graduação, com foco na integridade, equidade e qualidade.

A formação ética e interdisciplinar do enfermeiro, que dialogue com os direitos humanos em regiões de profundas desigualdades sociais, constitui um caminho sólido para o potencial transformador dessas realidades locais.

REFERÊNCIAS

- ARAUJO, Janiciry Lima de et al. O ensino da ética e da bioética no processo de formação do enfermeiro frente às diretrizes curriculares nacionais. **Cogitareenferm.**, Curitiba, v. 14, n. 3, p. 559-563, sept. 2009. Disponível em: http://www.revenf.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-85362009000300022&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 3 out. 2021.
- Baqui P, Bica I, Marra V, Ercole A, van der Schaar M. **Ethnic and regional variations in hospital mortality from COVID-19 in Brazil: a cross-sectional observational study.** *Lancet Glob Health* (2020). Published online July 2. [https://doi.org/10.1016/S2214-109X\(20\)30285-0](https://doi.org/10.1016/S2214-109X(20)30285-0).
- BIERNATH A. Covid-19: por que América Latina concentra maior número de vítimas no mundo? **BBC News Brasil**, online,18, junho, 2021. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-57535802>. Acesso em: 30 ago. 2021.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Estado de Saúde. **Sistema Único de Saúde.** 2021. online. Disponível em: <https://www.saude.mg.gov.br/sus>. Acesso em: 12 out. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação.** Resolução CNE/CES Nº. 3, de 7 de Novembro de 2001. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03.pdf>. Acesso em: 4 out. 2021.
- BORDIGNNON, Simoní Saraiva *et al.* Produção científica acerca do ensino da ética na enfermagem. **Journal of Nursing and Health.**2015. Disponível em: <https://doi.org/10.15210/jonah.v5i1.3712>. Acesso em: 6 out. 2021.
- CARNEIRO, Larissa Arbués et al. O ensino da ética nos cursos de graduação da área de saúde. **Revista Brasileira de Educação Médica** [online]. 2010, v. 34, n. 3 [Acessado 5 Outubro 2021], pp. 412-421. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-55022010000300011>>.
- Cohen BE, Marshall SG. Does public health advocacy seek to redress health inequities? a scoping review. **Health Soc Care Commun.** 2017 [cited 2017 Jul 5];25(2):309-28. Available from: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/hsc.12320/epdf>. Acesso em: 13 out. 2021.
- CONSELHO FEDERAL DE ENFERMAGEM- COFEN. **Resolução n. 564/2017.** Aprovar o novo Código de Ética dos Profissionais de Enfermagem. Disponível em: http://www.cofen.gov.br/resolucao-cofen-no-5642017_59145.html. Acesso em: 6 out. 2021.
- CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução nº 573, de 31 de janeiro de 2018.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação Bacharelado em Enfermagem. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/48743098/do1-2018-11-06-resolucao-n-573-de-31-de-janeiro-de-2018-48742847. Acesso em: 5 out. 2021.
- FAÇANHA, TRS; MALUF, F. A presença do ensino da bioética na enfermagem. **Revista Pró-UniverSUS.** 2017 Jan./Jun.; 08 (1): 17-25.
- FERREIRA, Heliane Moura; RAMOS, Lais Helena. Diretrizes curriculares para o ensino da ética na graduação em enfermagem. **Acta Paulista de Enfermagem** [online]. 2006, v. 19, n. 3, pp. 328-331. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-21002006000300012>. Acesso em: 5 out. 2021.

FINKLER, Mirelle; CAETANO, João Carlos; RAMOS, Flávia Regina Souza. Ética e valores na formação profissional em saúde: um estudo de caso. **Ciência & Saúde Coletiva** [online]. 2013, v. 18, n. 10 [Acessado 18 Outubro 2021], pp. 3033-3042. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-81232013001000028>>.

FREITAS FG, MAGNABOSCOAL. Benefícios econômicos e sociais da expansão do saneamento no Brasil. **Instituto Trata Brasil**. 2018. Disponível em: http://www.tratabrasil.org.br/imagens/estudos/itb/beneficios/sumario_executivo.pdf. Acesso em: 13 out. 2021.

GERBER, Viviane Knuppel de Quadros e ZAGONEL, Ivete Palmira Sanson. A ética no ensino superior na área da saúde: uma revisão integrativa. **Revista Bioética**. 2013, v. 21, n. 1, pp. 168-178. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bioet/a/Wx4nqzqcyWQPPMSFF4dtN-jb/?lang=pt#>. Acesso em: 2 out. 2021.

INSTITUTO DATA FAVELA. **Pandemia na favela: a realidade de 14 milhões de favelados no combate ao novo coronavírus**. 2020. Disponível em: https://0ca2d2b9-e33b-402b-b-217-591d514593c7.filesusr.com/ugd/eaab21_9837d312494442ceae8c11a751e2a06a.pd. Acesso em: 13 out 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Superior- Notas estatísticas**. 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Notas_Estatisticas_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf. Acesso em: 4 ago. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Superior 2019- Divulgação de resultados**. 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf. Acesso em: 5 out. 2021.

MACHADO MH, coordenadora. **Pesquisa Perfil da Enfermagem no Brasil: Relatório Final** Rio de Janeiro: Nerhus-Daps-Ensp/Fiocruz; 2017.

MATTGE, Verônica Nascimento; LACERDA, Maria Ribeiro; GOMES, Ingrid Meireles. Análise da proposta de ensino da ética em cursos técnicos em enfermagem nos âmbitos público e privado. **REME Rev. Min. Enferm**, 23: e-1243, jan. 2019. Disponível em: <https://www.reme.org.br/artigo/detalhes/1389>. Acesso em: 5 out. 2021. <http://www.dx.doi.org/10.5935/1415-2762.20190091>

MEIRA, Maria Dyrce Dias e KURCGANT, Paulina. Political-ethical skill development in nursing undergraduates. **Revista da Escola de Enfermagem da USP** [online]. 2013, v. 47, n. 05, pp. 1203-1210. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0080-623420130000500027>>. Acesso em: 08 out. 2021.

Nassif-Pires, Luíza; Cardoso, Luisa; Oliveira, Ana Luíza Matos de. **Gênero e raça em evidência durante a pandemia no Brasil: o impacto do Auxílio Emergencial na pobreza e extrema pobreza**. (Nota de Política Econômica nº 010). MADE/USP. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**, 2015.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. **Orientação Estratégica para Enfermagem na Região das Américas**. Washington, D.C: OPAS; 2019.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE/ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Indicadores básicos de 2017. Situação da saúde nas Américas.** [Internet]. Washington (DC): OPAS; 2017. Disponível em: http://iris.paho.org/xmlui/bitstream/handle/123456789/34330/IndBrasicos2017_spa.pdf?Sequence=1&isAllowed=. Acesso em: 12 out. 2021.

PESSALACIA, Juliana Dias Reis. Ensino da Ética da Virtude em cursos de graduação em Enfermagem no Brasil: necessário refletir nesses tempos de pandemia. **Enfermagem Brasil**, v. 20 n. 4, 448-451, 2021. Disponível em: <https://www.portalatlanticaeditora.com.br/index.php/enfermagembrasil/article/view/4929/7386>. Acesso em: 2 out. 2021. <https://doi.org/10.33233/eb.v20i4.4929>

PINTO, Edireli Melo de; MENDES, Fernanda Cristina Lemos; SANTOS, Ronildo Alves dos. Desafios contemporâneos presentes no ensino de ética nos cursos de graduação em enfermagem. **16º Senaden - Seminário Nacional de Diretrizes para a Educação em Enfermagem**, 2018. Disponível em: http://www.abeneventos.com.br/16senaden/anais/lista_area_01.htm. Acesso em: 1 out. 2021.

PROCURA POR CURSOS DE GRADUAÇÃO NA ÁREA DA SAÚDE AUMENTA DURANTE A PANDEMIA. **CNN Brasil**, online, 05.jun.2021. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/procura-por-cursos-de-graduacao-na-area-da-saude-aumenta-durante-a-pandemia/>. Acesso em: 7 out. 2021.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). **Relatório do Desenvolvimento Humano 2020.** A próxima fronteira: o desenvolvimento humano e o Antropoceno. Disponível em: http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2020_overview_portuguese.pdf. Acesso em: 18 out. 2021.

SILVA, Kênia Lara *et al.* Desafios da formação do enfermeiro no contexto da expansão do ensino superior. **Escola Anna Nery**. 2012, v. 16, n. 2, pp. 380-387. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-81452012000200024>. Acesso em: 5 out. 2021.

SILVA, Manoel Carlos Neri da; MACHADO, Maria Helena. Sistema de Saúde e Trabalho: desafios para a Enfermagem no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva** [online]. v. 25, n. 1 [Acessado 7 Outubro 2021], pp. 07-13. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232020251.27572019>.

SOUZA RAMOS, Flávia Regina et al. Motivações e experiências do ensino da ética/bioética em enfermagem. **av. enferm.**, Bogotá, v. 28, n. 2, p. 40-47, Dec. 2010. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121=45002010000200004-&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 4 out 2021.

VENTURA CAA, MELLO DE, ANDRADE RD, MENDES IAC. Aliança da enfermagem com o usuário na defesa do SUS. **RevBrasEnferm.** 65(6):893-8, 2012. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/2670/267025361003.pdf>. Acesso em: 6 out. 2021.

WORLD BANK. International Bank for Reconstruction and Development. **Poverty and Shared Prosperity 2020.** Washington, DC, 2020. Disponível em: Acesso em: 18 out. 2021.

SOBRE O ORGANIZADOR

JOÃO ROBERTO DE SOUZA SILVA

Pós-doutorando em Educação, Arte e História da Cultura (Universidade Presbiteriana Mackenzie); Pós-doutorado em Educação: Psicologia da Educação (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP); Doutor em Educação, Arte e História da Cultura (Universidade Presbiteriana Mackenzie); Mestre em Distúrbios do Desenvolvimento (Universidade Presbiteriana Mackenzie); Psicólogo (Universidade Presbiteriana Mackenzie); Pedagogo (Universidade Braz Cubas), Especialista em Psicologia Escolar e Educacional (CFP), Especialista em Neuropsicologia (Faveni); Especialista em Gestão Escolar (Faveni). Atualmente atua como Diretor do Ensino Médio de um grande Colégio particular de São Paulo.

ÍNDICE REMISSIVO

A

abordagem “mão na massa” 6, 8, 231, 234

ace 260, 265, 271-283, 337

amor mundi 127, 132-133

análise documental 5, 8, 79, 82, 90, 117

atendimento educacional especializado 6, 202, 260, 265, 271, 276, 283-284, 337

B

bnc 6, 56, 93, 120, 166-170, 190-191, 193, 198, 236, 239, 243, 304, 373, 382, 397-399, 403-404, 406-407, 410-412

C

capital cultural 50

competências e saberes docentes 6, 245

comunicação aumentativa e alternativa 6, 8, 199-201, 203, 205-206

consciência ambiental 6, 8, 185, 188, 190, 193-197, 233

constituição do ser docente 5, 8, 127-128, 139

contemplação 8, 27, 29, 36

contexto da pandemia 6, 102, 383, 387

coordenadora pedagógica 6, 323-324, 328, 330-331, 335

covid-19 6-8, 76, 87, 94-96, 102, 120, 185-187, 196, 198, 235, 383, 387, 389, 393-396, 413, 415, 418, 424-425

D

david ausubel 101

diretrizes curriculares nacionais 84, 87, 92, 155, 198, 245, 247, 256, 382, 415, 420, 424-425

E

ética 7-8, 21, 84, 127-128, 130-132, 134, 136-140, 154, 192, 229, 248, 254-255, 372, 413-415, 419-427

educação cidadã 12, 19, 192

educação do campo 107, 343, 348, 350-352, 354

educação emancipadora 5, 8, 11, 19

educação infantil 6, 8, 73, 76-77, 107, 157-158, 164-170, 190-191, 193, 257-258, 260, 266, 294, 303-305, 369-371, 378-379, 382

educação matemática 8, 93-98, 101-102, 104, 300, 306-307

educação profissional 5, 8, 105-106, 108, 110, 112-118

ensino de matemática 295

ensino de matemática 6, 93, 98, 298-301, 304-307

ensino do presente 6, 309

ensino do sujeito 6, 397

ensino fundamental 6, 32, 40, 56, 97, 120, 166, 168, 190-191, 220-221, 234, 236, 243, 257, 259, 262, 264, 287, 292, 294, 299-300, 305-308, 343, 351, 412

ensino remoto 5-6, 8, 76, 93-95, 102-103, 186, 383-384, 387, 389-391, 393, 395-396

ensino superior 5-6, 8, 34, 50, 79, 91-92, 96, 106-107, 125, 127-128, 131, 134, 136-137, 140-141, 147, 149, 154-155, 245-246, 250, 256-258, 268-269, 296, 344, 383-384, 389-393, 395, 419-420, 422, 426-427

entrelaços históricos e literários 6, 357

escola agrícola 6, 343, 348, 353

escola do campo 6, 243, 343, 349, 351, 353-354

escrita 8, 28, 36, 39-46, 49-53, 67-77, 109, 121, 123, 160, 174-177, 179, 181-183, 191, 203-204, 207, 210, 213, 264, 270, 291-292, 294, 310, 313, 318, 321, 339, 364, 386, 397-399

espaços de ensino e pesquisa 8, 27

etnomatemática 97, 101, 103

experiência interdisciplinar 357

F

formação continuada 6, 83, 97, 106-107, 113, 115, 118, 222, 252, 271-283, 307

formação de leitores 6, 257-258, 263

formação docente 6, 72, 113, 117-118, 246, 256, 268, 273, 275, 279-280, 284, 295, 302, 306, 331, 337

formação do jornalista 5, 8, 141

formação em pesquisa 5, 8, 79-80, 82-83, 85, 88

formação permanente 273-274, 278

G

geometria 5, 8, 31, 38, 93-96, 98-99, 102-104, 236, 293, 303

histórias de leitura 6, 8, 171

história social 8, 55, 76

horta pedagógica 8, 231-235, 237-240, 242

L

leitor menocchio 8, 171

licenciatura em pedagogia 158, 295-296, 298-299, 302, 304, 306

língua inglesa 6, 8, 213, 220-223, 225, 227, 236

M

mediação pedagógica 6, 8, 157, 166, 168-169, 253

memórias escolares 5, 8, 27-29, 37

metalinguagem 397, 408-410

metodologia científica 5, 8, 55, 255

mídias sociais 5, 8, 11, 24, 26

P

pandemia 6, 8, 76, 87, 94-97, 99, 102-103, 120, 185-187, 196-197, 235, 383, 387, 389, 392-396, 413-414, 424, 426-427, 429

pensamento heurístico 101

pensar e fazer a educação 7, 257

pesquisa-ação 6, 8, 231, 234-235, 238, 242, 244, 297

pesquisa fenomenológica autobiográfica 323, 325, 328, 335

piaget 69-70, 77, 101, 189

polya 101

política 8, 11-12, 16, 18-19, 21, 23, 26, 66, 83, 91, 105-106, 112, 114, 118, 127-128, 131-134, 137, 139-140, 192, 198, 201-202, 211, 215, 219, 221, 223, 227, 251, 254-256, 283, 352, 354, 365, 368-369, 403, 426

população acadêmica e estudantil 8

potência amorosa 5, 8, 127

processo de alfabetização: 8, 67

processo de ensino e aprendizagem 5-6, 8, 118, 157-158, 168, 231, 306
prodocência do ensino superior 257
profissionais de educação física 6, 245
prática reflexiva 6, 337, 376

R

reforma agrária 348, 350
representação da linguagem 5, 8, 67
residência pedagógica 6, 55, 187, 193, 195, 285-287, 293, 337, 341-342, 357-359, 361, 366-367, 369, 371, 380

S

sala de aula 5, 8, 31, 38, 55-57, 66, 93, 101, 119, 124, 140, 185, 193-195, 221, 231-232, 253-254, 261, 265, 268, 270, 288, 337-339, 342, 369-370, 374, 385, 388, 412
steam 234-236
sujeito desinencial 405, 408, 410

T

teoria histórico-cultural 8, 157-159, 163
transformando o ensino 8, 231

V

vygotsky 101, 103, 159-161, 163, 165, 168, 170, 270, 375

Z

zdp 101
zona de desenvolvimento proximal 70, 101, 160

ISBN 978-65-5368-346-4



Este livro foi composto pela Editora Bagai.



www.editorabagai.com.br



[/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)



[/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)



contato@editorabagai.com.br