

Américo Junior Nunes da Silva
André Ricardo Lucas Vieira
(Organizadores)

Educação:

Políticas públicas, ensino e formação

IV



Américo Junior Nunes da Silva
André Ricardo Lucas Vieira
(Organizadores)

Educação:

Políticas públicas, ensino e formação

IV



Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Bruno Oliveira

Camila Alves de Cremo

Daphynny Pamplona

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição-Não-Comercial-Não-Derivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa



Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Prof^ª Dr^ª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof^ª Dr^ª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Prof^ª Dr^ª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Prof^ª Dr^ª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
Prof^ª Dr^ª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^ª Dr^ª Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
Prof^ª Dr^ª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^ª Dr^ª Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Prof^ª Dr^ª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Prof^ª Dr^ª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^ª Dr^ª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^ª Dr^ª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof^ª Dr^ª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins



Educação: políticas públicas, ensino e formação 4

Diagramação: Camila Alves de Cremonesi
Correção: Yaiddy Paola Martinez
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizadores: Américo Junior Nunes da Silva
André Ricardo Lucas Vieira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação: políticas públicas, ensino e formação 4 /
Organizadores Américo Junior Nunes da Silva, André
Ricardo Lucas Vieira. – Ponta Grossa - PR: Atena,
2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-258-0284-8

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.848221907>

1. Educação. I. Silva, Américo Junior Nunes da
(Organizador). II. Vieira, André Ricardo Lucas (Organizador).
III. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br



DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.



DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.



APRESENTAÇÃO

A área de Humanas e, sobretudo, a Educação, vem sofrendo asseverados ataques nos últimos anos, principalmente no que tange ao estabelecer de políticas públicas e valorização de sua produção científica. O cenário político de descuido e destrato com as questões educacionais, vivenciado recentemente e agravado com a pandemia, nos alerta para a necessidade de criação de espaços de resistência. Este livro, intitulado “**Educação: Políticas públicas, ensino e formação**”, da forma como se organiza, é um desses lugares: permite-se ouvir, de diferentes formas, os diferentes sujeitos que fazem parte dos movimentos educacionais.

É importante que as inúmeras problemáticas que circunscrevem a Educação, historicamente, sejam postas e discutidas. Precisamos nos permitir ser ouvidos e a criação de canais de comunicação, como este livro, aproxima a comunidade das diversas ações que são vivenciadas no interior da escola e da universidade. Portanto, os inúmeros capítulos que compõem este livro tornam-se um espaço oportuno de discussão e (re)pensar do campo educacional, considerando os diversos elementos e fatores que o intercrossa.

Os/As autores/as que constroem essa obra são estudantes, professores/as pesquisadores/as, especialistas, mestres/as ou doutores/as e que, muitos/as, partindo de sua práxis, buscam novos olhares a problemáticas cotidianas que os mobilizam. Esse movimento de socializar uma pesquisa ou experiência cria um movimento pendular que, pela mobilização dos/as autores/as e discussões por eles/as empreendidas, mobilizam-se também os/as leitores/as e os/as incentivam a reinventarem os seus fazeres pedagógicos e, conseqüentemente, a educação brasileira. Nessa direção, portanto, desejamos a todos e a todas uma provocativa leitura!

Américo Junior Nunes da Silva
André Ricardo Lucas Vieira

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE: TESSITURAS SOBRE A MENSURAÇÃO DO APRENDIZADO E RENDIMENTO ESCOLAR	
Maria Leonilde da Silva	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.8482219071	
CAPÍTULO 2	12
EDUCAÇÃO INFANTIL E ESPAÇOS PARA APRENDER COM LIBERDADE: A REALIZAÇÃO DO SER MAIS	
Monica Abud Perez de Cerqueira Luz	
Flávia Abud Luz	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.8482219072	
CAPÍTULO 3	20
ENSINO-APRENDIZAGEM E POLÍTICAS PÚBLICAS:CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
Cristiane Aparecida Silva Nascimento	
Jair Lopes Junior	
Maria Beatriz Campos de Lara Barbosa Marins Peixoto	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.8482219073	
CAPÍTULO 4	27
DA MINHA JANELA EU VEJO O MUNDO INTEIRO!	
Marina Nogueira Gomes Neta	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.8482219074	
CAPÍTULO 5	30
FUNDAMENTOS PARA UMA PROPOSTA DE ENSINO HISTÓRICO-CRÍTICA SOBRE ENERGIA NUCLEAR A PARTIR DO PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DE SUBMARINOS (PROSUB)	
Israel Silva Figueira	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.8482219075	
CAPÍTULO 6	43
FLIPGRID CONTANDO A HISTÓRIA DA MATEMÁTICA	
Ynnes Carolinne Rodrigues Chaves Campagnucci	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.8482219076	
CAPÍTULO 7	47
CRIANÇAS DE QUATRO ANOS PENSAM SOBRE A ESCRITA! NÃO PENSAM?	
Carla Melissa Klock Scalzitti	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.8482219077	

CAPÍTULO 8	56
REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS (1968-1984): A EDUCAÇÃO FÍSICA “EM MARCHA” NO GOVERNO MILITAR Silvano Ferreira de Araújo  https://doi.org/10.22533/at.ed.8482219078	
CAPÍTULO 9	67
A PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM COM O USO DAS TERTÚLIAS DIALÓGICAS EM CONTEXTO DE PANDEMIA Deusilene da Silva Nascimento Marques Dilsilene Maria Ayres de Santana  https://doi.org/10.22533/at.ed.8482219079	
CAPÍTULO 10	76
O ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO NAS LICENCIATURAS EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA DO PARÁ: DESRESPEITO ÀS ESPECIFICIDADES DA DOCÊNCIA Lucineide Soares do Nascimento  https://doi.org/10.22533/at.ed.84822190710	
CAPÍTULO 11	88
MOBILIZAÇÃO DE SABERES NO PIBID: REFLEXÕES SOBRE A RESSIGNIFICAÇÃO DA TEORIA NA PRÁTICA DOCENTE Chrisley Bruno Ribeiro Camargos Mônica Lana da Paz  https://doi.org/10.22533/at.ed.84822190711	
CAPÍTULO 12	107
ANÁLISE DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA NA UFPI À LUZ DO ENADE Marcus Vinícius de Sousa Lopes Jairo de Carvalho Guimarães  https://doi.org/10.22533/at.ed.84822190712	
CAPÍTULO 13	121
DO REAL AO IMAGINÁRIO: A MEDIAÇÃO E AS EXPERIÊNCIAS DA INFÂNCIA Cristiane Schmitt  https://doi.org/10.22533/at.ed.84822190713	
CAPÍTULO 14	128
O RESPEITO E A VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE CULTURAL: A LITERATURA INDÍGENA NA SALA DE AULA Geovana Laura da Silva Souza Banjaqui Nhaga  https://doi.org/10.22533/at.ed.84822190714	

CAPÍTULO 15..... 139

UMA POSSÍVEL ANCESTRALIDADE DO OFÍCIO DE MESTRE-ESCOLA

Maria Alveni Barros Vieira

Ymélia de Lima Verçosa

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.84822190715>

CAPÍTULO 16..... 151

DESAFIOS DO ENSINO REMOTO NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA:
UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO SUBPROJETO INTERDISCIPLINAR DE LÍNGUA
PORTUGUESA

Elenita Chuproski

Giane Regina Ivancheski

Letícia Michalowski

Luciano Golub Wesselovicz

Paula Elisiane Ribeiro

Rodrigo Augusto Kovalski

Sérgio de Andrade

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.84822190716>

CAPÍTULO 17..... 159

PROGRAMA PNAIC NO AMAZONAS: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO EM AMBIENTE VIRTUAL

Maria Ione Feitosa Dolzane

Zeina Rebouças C. Thomé

Jéssica Amaral Moraes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.84822190717>

CAPÍTULO 18..... 170

A UTILIZAÇÃO DOS JOGOS COOPERATIVOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO
ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE KENNEDY-ES

Bruna Meneguelli da Hora Ferreira

Marcus Antônio da Costa Nunes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.84822190718>

CAPÍTULO 19..... 182

A PANDEMIA E A CONJUNTURA DE CRISE NO FUNCIONAMENTO DO ENSINO
SUPERIOR EM MOÇAMBIQUE: IMPLICAÇÕES E DESAFIOS DO ENSINO COM
RECURSO AOS MEIOS DIGITAIS

Albino Alves Simione

Pedro José Zualo

Benedito Jaime Monjane

Domício Moisés Guambe

António Francisco Sefane

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.84822190719>

CAPÍTULO 20	204
DISLEXIA NO AMBIENTE ESCOLAR: SINAIS DE TRANSTORNO DISLÉXICO EM CRIANÇAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Tatinês de Melo Araújo	
Corina Fátima Costa Vasconcelos	
Jadson Justi	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.84822190720	
CAPÍTULO 21	218
POR ENTRE CURRÍCULOS, FORMAÇÕES E CINEMA: “ARTES DE FAZER” DE PROFESSORES NA INVENÇÃO DOS COTIDIANOS DE ESCOLAS	
Danielle Piontkovsky	
Maria Regina Lopes Gomes	
Letícia Regina Silva Souza	
Tamili Mardegan da Silva	
Maria Riziane Costa Prates	
Marcela Fraga Gonçalves Campos	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.84822190721	
CAPÍTULO 22	219
<i>INVENCIONICES</i> CURRICULARES, FORMATIVAS E DIDÁTICAS: PRÁTICAS DOCENTES COMO ARTES DE FAZER COTIDIANAS	
Danielle Piontkovsky	
Maria Regina Lopes Gomes	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.84822190722	
CAPÍTULO 23	230
<i>PRATICAS POLÍTICAS</i> DOCENTES QUE ATRAVESSAM OS PROCESSOS FORMATIVOS	
Letícia Reginna Silva Souza	
Tamili Mardegan da Silva	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.84822190723	
CAPÍTULO 24	241
CINEMA E EDUCAÇÃO: <i>ESPAÇOSTEMPOS</i> ÉTICO-ESTÉTICOS DE APRENDIZAGEM E PROBLEMATIZAÇÃO DA AMIZADE E DA ALEGRIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
Maria Riziane Costa Prates	
Marcela Fraga Gonçalves Campos	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.84822190724	
SOBRE OS ORGANIZADORES	253
ÍNDICE REMISSIVO	254

CAPÍTULO 1

POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE: TESSITURAS SOBRE A MENSURAÇÃO DO APRENDIZADO E RENDIMENTO ESCOLAR

Data de aceite: 04/07/2022

Data de submissão: 08/05/2022

Maria Leonilde da Silva

Docente da rede municipal de ensino – PMJ.
Mestre em formação de professores pelo
Mestrado Profissional em Formação de
Professores da Universidade Estadual da
Paraíba
Juripiranga-PB
<http://lattes.cnpq.br/3420842647747235>

RESUMO: Neste trabalho faremos uma discussão sobre o impacto que as avaliações em larga escala vêm exercendo sobre o cotidiano escolar. Nosso intuito é analisarmos como a avaliação vem sendo pensada e as mudanças provocadas no interior dos espaços escolares, mudando a forma como alunos(as), pais(mães), professores(as) e escola como um todo têm conduzido e pensado o processo de ensino e aprendizagem a partir da avaliação. Para isso realizamos uma pesquisa bibliográfica e documental, buscando identificar a relação entre a adoção de políticas educacionais com os resultados explicitados pelos testes em larga escala, bem como os óbices causados no ambiente escolar e em seus sujeitos. Temos como arcabouço teórico Afonso, Arroyo, Libâneo, entre outros que respaldaram nossa pesquisa. Compreendemos que o processo de avaliação precisa ser analisado, seus reais objetivos devem ser discutidos e explicitados, para que assim possa vir a contribuir para uma aprendizagem significativa e a inclusão efetiva dos diferentes

sujeitos escolares.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação, docentes, estudantes, escola.

INTRODUÇÃO

A educação brasileira enfrenta muitas dificuldades há algum tempo, entre elas podemos citar os baixos índices de aprendizagem especialmente em Língua Portuguesa e Matemática -, medidos por avaliações internas e externas-, distorção idade/série, analfabetismo funcional, desvalorização do professor, entre outros. Problemas que se arrastam há muito tempo e atingem sujeitos em diferentes níveis de ensino. Na tentativa de reparar estes problemas são elaboradas políticas educacionais, ou seja, um conjunto de medidas ou ações que têm como objetivo trazer algum benefício que perpassa pelo processo educacional dos sujeitos nele envolvidos. Embora tenham sido pensadas como uma forma de solucionar as dificuldade que as escolas enfrentam no que concerne à aprendizagem dos(as) estudantes, a forma como as políticas são conduzidas leva-nos a vê-las apenas como um meio para preparar alunos e alunas para resolver as questões das avaliações internas e externas e assim melhorar os indicadores de suas referidas escolas. Pois o que observamos muitas vezes quando da divulgação dos resultados das avaliações em larga escala é a responsabilização do(a) docente,

sendo este(a) considerado(a) muitas vezes incapaz, desinteressado(a) ou preguiçoso(a), tendo que responder por todos os problemas que envolvem a educação brasileira. Como se questões sociais, econômicas, culturais, de infraestrutura, não tivessem também seu peso na forma como a educação e a avaliação são pensadas e conduzidas dentro e fora do espaço escolar. Partindo desta perspectiva, este trabalho¹ busca problematizar as políticas educacionais no contexto das avaliações de rendimento e sua interferência na formação docente, bem como seus impactos no cotidiano escolar.

METODOLOGIA

O ato de pesquisar não é realizado em vão ou aleatoriamente, quando fazemos pesquisa tentamos solucionar um questionamento, nosso objetivo é encontrar respostas para dúvidas suscitadas a partir da observação de um determinado problema. Não há ciência sem a atividade de pesquisa. De acordo com Prestes (2012), pesquisa designa um conjunto de atividades que pretendem revelar novos conhecimentos. Desse modo, pesquisar exige seguir alguns caminhos para responder aos objetivos traçados pelos pesquisadores.

Partindo desse pressuposto, a pesquisa aqui apresentada configura-se como bibliográfica, haja vista o debruçamento em vasto material escrito a fim de compreender a temática a ser estudada. Segundo Prestes (2012) esse tipo de pesquisa atende aos objetivos de alunos, em sua formação acadêmica, mas também de outros pesquisadores e possibilita a criação de novas proposições na tentativa de explicar a compreensão de fenômenos relativos a variadas áreas do conhecimento.

É também uma pesquisa documental que destaca como categorias de análise as políticas educacionais, avaliação e formação docente, tendo como arcabouço teórico leis que versam sobre as temáticas aqui apresentadas, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE). Elementos escritos que consubstanciaram teoricamente nosso trabalho.

REFERENCIAL TEÓRICO

Avaliação: conceito e seus desdobramentos no contexto atual

A avaliação acompanha estudantes, professoras e professores há muito tempo. Com algumas modificações, foi e ainda é utilizada como instrumento para promover os(as) estudantes a série ou ano seguinte. Desse modo, muito tem se discutido acerca da importância de uma avaliação inclusiva, que sirva tanto para os(as) docentes compreenderem e realizarem seu trabalho de forma consistente, como também para estudantes avançarem no processo de aprendizagem. Entretanto, a inserção das avaliações em larga escala no

¹ Recorte de um dos capítulos da dissertação de Mestrado apresentada em 20/06/2020 ao PPGFP da UEPB.

contexto escolar tem trazido impactos para todos os agentes envolvidos nesse processo, especialmente alunos(as) e professoras(es) que são constantemente observados(as) e cobrados(as) a obterem bons resultados independente das condições e realidade em que esses sujeitos estão inseridos.

A partir dessa perspectiva apresentamos o conceito de avaliação a partir de alguns autores, assim como sua relevância no contexto educacional concomitante ao que é apresentado nas bases legais a fim de compreender seu escopo na construção das políticas educacionais. Buscando os pontos de convergência e divergência entre os conceitos apresentados e o caráter adquirido hoje pelas avaliações aplicadas na escola e suas implicações. De acordo com os autores citados a avaliação assume diferentes e importantes significados no cenário escola, bem como atende a diversos interesses.

Segundo Hoffman (2012, p. 13): “o termo avaliação [...], refere-se a um conjunto de procedimentos didáticos que se estendem por um longo tempo e em vários espaços escolares, de caráter processual e visando, sempre, à melhoria do objeto avaliado”. A avaliação adquire um papel importante no contexto escolar, pois é um meio para ajudar professor(a) e aluno(a) a construir caminhos para melhorar o processo de ensino e aprendizagem, de modo que não deve ser utilizada como um fim em si mesma ou como punição para o estudante. Nesse contexto, temos:

Avaliar, como parte de um projeto educativo, é diferente de medir. Medida refere-se à aferição, expressa em notas, conceitos ou menções, do aprendizado pretendido. Na tradição e no cotidiano das escolas, a medição tem sido mais valorizada do que a avaliação – tanto que muitos alunos estudam para tirar nota, e não para aprender. Avaliar, por sua vez, reflete determinada concepção de educação, do papel do professor e do que é conhecimento (LIBÂNEO, 2012, p. 264).

Conforme Zabala,

Habitualmente, quando se fala de avaliação se pensa, de forma prioritária ou mesmo exclusiva, nos resultados obtidos pelos alunos. Hoje em dia, este continua sendo o principal alvo de qualquer aproximação ao fato avaliado. Os professores, as administrações, os pais e os próprios alunos se referem à avaliação como o instrumento ou processo para avaliar o grau de alcance, de cada menino e menina, em relação a determinados objetivos previstos nos diversos níveis escolares (1998, p.195).

Para Luckesi, [...] “o ato de examinar se caracteriza, especialmente (ainda que tenha outras características) pela classificação e seletividade do educando, enquanto que o ato de avaliar se caracteriza pelo seu diagnóstico e pela inclusão” (2011, p. 29).

A presença das avaliações no conjunto da educação brasileira começa a adquirir novas nuances a partir da década de 1990 com a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). É um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao INEP diagnosticar a situação da educação brasileira, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado no país (BRASIL, 2018). Concomitante, elabora-

se políticas educacionais cujo objetivo seja pelo menos teoricamente, resolver problemas elencados por essas avaliações.

Desde os anos 90, as políticas de avaliação externa, com foco nos testes de larga escala, têm tomado a cena dos diferentes sistemas educativos estaduais ou municipais no Brasil, direcionando os currículos, definindo aquilo que vai ser ensinado nas escolas, criando os standards de aprendizagem (FERNANDES, 2012, p. 98).

O Saeb tem como objetivo avaliar a qualidade da educação brasileira por meio da aplicação de questionários e avaliações realizadas nas escolas. A princípio apenas os dados referentes às escolas públicas eram contabilizados, a partir de 2017 as escolas particulares também começaram a fazer parte da base de dados do sistema. Os dados obtidos sobre aprovação dos alunos através do censo escolar realizado anualmente, somados aos índices de desempenho contabilizados pelo Saeb compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Sobre o Ideb, Oliveira (2014) pontua que ao reunir o fluxo escolar e a média de desempenho nas avaliações como parâmetro de qualidade da educação perde-se a objetividade, pois estas são variáveis pouco objetivas no contexto da educação brasileira, onde estados e municípios tem certa autonomia para definir políticas educacionais. A autora afirma ainda que: “o Ideb vem sendo utilizado em muitos municípios e estados brasileiros como instrumento de avaliação indireta dos docentes (já que quem responde os testes são os alunos), com incidência direta sobre sua remuneração” (2014, p. 454). Se os conhecimentos dos alunos são avaliados, automaticamente o fazer docente também é, de modo que este precisa exercer sua atividade no sentido de preparar os estudantes para a realização destes testes.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) no seu 9º artigo, inciso VI esclarece que é incumbência da União “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade de ensino”(BRZEZINSKI, 2014, p. 397).

Por sua vez, o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014, p. 2) em seu Artigo 11 determina:

O sistema nacional de avaliação da educação básica, coordenado pela União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal, os Municípios, constituirá fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino.

Como podemos perceber no que rege os documentos, a avaliação adquire um papel importante no andamento das atividades escolares, condicionando diferentes comportamentos e formas de participação de todos(as) que estão envolvidos(as) nesse processo, definindo o que é qualidade da educação e as intervenções que serão

implementadas no âmbito escolar a partir dos resultados dessas avaliações. Isso exige reflexão acerca da importância e especialmente da aplicação desses testes em larga escala no contexto escolar atual, haja vista a determinação de estratégias a partir dos resultados contabilizados.

A Prova Brasil é também uma política de avaliação brasileira, criada em 2005 com a finalidade de avaliar as habilidades dos estudantes do 5º e 9º do ensino fundamental nas disciplinas de língua portuguesa (principalmente leitura) e matemática (resolução de problemas).

A defesa dessas avaliações no cenário educacional brasileiro ganha cada vez mais força ao se fazer presente nos documentos oficiais. De acordo com o Plano Nacional de Educação (2014-2024) que na meta 7 vincula diretamente a qualidade da educação ao Ideb, as estratégias 7.11 e 7.36, apontam respectivamente: “melhorar o desempenho dos alunos da educação básica nas avaliações da aprendizagem no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA, tomado como instrumento externo de referência, internacionalmente reconhecido”...; “estabelecer políticas de estímulo às escolas que melhorarem o desempenho no Ideb, de modo a valorizar o mérito do corpo docente, da direção e da comunidade escolar” (BRASIL, 2014, p. 7-9).

Uma das prerrogativas do Ideb é o estabelecimento de metas para a educação brasileira a partir dos resultados apresentados nas avaliações em larga escala e assim elevar a qualidade da educação a níveis apresentados pelos países desenvolvidos. Já que tomamos como parâmetro países membros da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), da qual fazem parte 35 países, - a maioria ricos e desenvolvidos -, e alguns países convidados, entre eles o Brasil. As notas obtidas por esses países no Programa Internacional Avaliação de Alunos (Pisa) é o resultado que o governo brasileiro pretende alcançar. A respeito do Pisa podemos citar Carvalho (2009, p. 1010), que diz:

Lançado em finais dos anos de 1990, o Programme for International Student Assessment (PISA) é um dispositivo de avaliação comparada internacional das performances dos escolares que se vem afirmando, ao longo da presente década, como um dos principais meios de acção da OCDE no campo educativo. A agência apresenta-o como um estudo que pretende responder às exigências dos países membros, no sentido de, com regularidade, disporem de dados fiáveis sobre os conhecimentos e as competências dos seus alunos e, conseqüentemente, sobre o desempenho dos seus sistemas de ensino.

Levando em conta o fato de nossas políticas convergirem no sentido do que determina a OCDE e conhecendo um pouco da realidade dos países que integram a organização, alcançar a qualidade de ensino apresentada por estes parece muito distante. Mais ainda, conhecendo nossa realidade social e educacional, esse é um caminho longínquo. É importante salientar que a conformação a essa tendência parte da aliança (como já foi dito anteriormente) com organismos internacionais, de modo que são estes a ditar as regras,

desconsiderando toda a realidade e necessidade das escolas brasileiras e seus agentes. Embora reconheçamos a importância destas alianças, não podemos esquecer que temos nossas particularidades e estas devem ser consideradas quando da elaboração de políticas educacionais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Avaliação no ambiente escolar: eficácia x controle

Compreendendo a relevância da avaliação no cenário escolar, pensamos que ela deva ser aplicada a fim de oportunizar a inclusão dos(as) alunos(as) e garantir um ensino significativo a partir da atuação docente. Desse modo, torna-se imprescindível à escola identificar sua importância tanto para o(a) aluno(a) quanto para sua atuação como agente de transformação e assim buscar entender: a quem a avaliação beneficia? Quais interesses ela atende? O que se pretende alcançar com ela? O entendimento destas questões pode ajudar no processo de ensino e aprendizagem sentido de determinar os meios a fim de garantir que a avaliação contribua significativamente para o aprendizado dos(as) estudantes e para o fazer docente.

Considerando as mudanças pelas quais a educação vem passando, é preciso reconhecer que o processo de avaliação também sofre transformações, precisando adequar-se a objetivos que nem sempre reverberam numa melhor aprendizagem, tampouco em melhorias para escolas, estudantes e docentes. Entretanto, não se pode deixar que essas modificações passem despercebidas ou que seus resultados recaiam apenas sobre professores(as), escolas e alunos(as).

No campo educacional, a utilização de formas de avaliação (dos estudantes, das escolas e dos professores) tornou-se, nas últimas três décadas, peça principal das estratégias empreendidas pelos Estados Nacionais com o interesse de orientar a realização das mudanças em curso (ROSTIROLA, SCHNEIDER, 2016, p. 114).

Conforme observado nos documentos citados não se faz menção em melhorar a qualidade da educação atrelando-a ao conhecimento oferecido aos(as) estudantes, tampouco melhorando as condições físico-estruturais das escolas; e/ou investindo em salário digno para professores e professoras. Mas são ações ligadas apenas ao desempenho de alunos e alunas, bem como das escolas nos testes realizados, a fim de alcançar as médias estabelecidas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica para os sistemas de ensino.

É importante não somente atender as exigências de órgãos com os quais o país está alinhado, mas compreender como podemos nos situar e pertencer a esse conjunto sem descaracterizar nossas reais necessidades culturais, sociais e educacionais e assim aumentar ainda mais as lacunas educacionais presentes em nosso país. Mesmo que os

interesses do Brasil em termos de educação pareçam convergir com os desses organismos faz-se necessário situar-nos no tempo e no espaço, compreendendo e buscando atender as demandas educacionais dos(as) estudantes brasileiros(as).

Assim, antes de querer que nos igualemos a nações que investiram e investem pesado em educação, - pois a consideram de extrema importância para seu desenvolvimento-, é preciso conhecer e buscar compreender nossas especificidades, dificuldades, e a partir daí descobrir os caminhos que podem ser trilhados, as metas e os papéis que os(as) envolvidos(as) no processo educacional devem desempenhar a fim de garantir uma educação de qualidade e reverter os fatores que têm contribuído para impedir o avanço educacional e social dos(as) estudantes brasileiros(as).

A aliança entre o Estado e diferentes organismos internacionais tem orientado ações que fogem da realidade de atores educacionais para atender as demandas políticas, econômicas e sociais perpetradas por esses organismos. As feições mercadológicas que têm permeado o processo educacional são responsáveis por essas intervenções e novas formas de pensar e fazer a avaliação. Conforme Imbernón (2016, p. 16):

Durante muito tempo e com a chegada do mundo produtivo empresarial, a qualidade foi interpretada como um conceito absoluto, próximo das dimensões de inato e atributo de um produto. No entanto, a educação que trabalha com sujeitos é produto? Pensamos que não.

Pessoas não são mercadorias, são sujeitos dotados de subjetividades, interesses e conhecimentos que os tornam únicos, assim não deveriam estar na escola para dar uma resposta através de números, especialmente sob o falso pretexto de igualdade de oportunidades quando sabemos claramente que as condições e circunstâncias de vida de cada um interferem no acesso a essas oportunidades, - que tampouco são iguais para todos.

Identificamos atualmente uma tentativa de controlar o trabalho realizado pela escola a partir das avaliações, conforme Apple “Atualmente vem-se exercendo uma enorme pressão para ter totalmente especificados de antemão e rigorosamente controlados tanto o ensino como os currículos, sobretudo no que se refere à eficiência, à eficácia dos custos e à responsabilidade.”[...] (1989b, p.159 apud AFONSO, 2009, p. 33). Acredita-se que esses são os caminhos para atingir uma qualidade significativa no campo educacional. E ainda

Ao considerar como critério de qualidade o desempenho dos alunos nos exames de português e matemática, ignoram-se outras dimensões fundamentais do processo educativo que devem ser desenvolvidas nas crianças e jovens. Mas, além disso, ao atribuir a ênfase aos resultados dos testes, é empobrecida a atividade docente, reduzindo-a ao treinamento e à perseguição de um foco mensurável. Perde-se aí a dimensão colaborativa e coletiva do trabalho docente, restringindo o foco ao ensino e aprendizagem de duas disciplinas, relevando os conteúdos próprios dessas disciplinas e desprezando outras dimensões do saber humano, necessárias e indispensáveis à vida em sociedade (OLIVEIRA, 2014, p. 456).

Não podemos negar a importância que a avaliação assume no cenário educacional, haja vista ser uma maneira de o professor e a professora acompanharem seu trabalho e o progresso dos(as) estudantes, buscando diferentes formas de integrá-los. No entanto, atualmente não é com esse objetivo que vêm sendo aplicadas as avaliações. Hoje a avaliação tem servido como pretexto para premiar estudantes, docentes, escolas, municípios, justificando não só a aplicação de recursos financeiros, mas construindo uma representação imagética sobre estes indivíduos, bem como sobre o trabalho que realizam. Nesse sentido citamos:

Minha leitura desta avalanche de testes padronizados e políticas de premiação assume perspectiva semelhante. Afirmo que termina por conceber o processo educacional basicamente como ensino de alguns conhecimentos específicos, a sua dimensão cognitiva. Educar fica reduzido a ensinar. Ensinar a instruir. Instruir a preparar para ter êxito em testes padronizados. Processo este que termina reduzindo a educação a questões meramente operacionais (CANDAUI, 2015, p.19).

Partindo dessa perspectiva compreendemos que as avaliações em larga escala não dão conta de avaliar integralmente o sujeito, haja vista este possuir competências imprescindíveis a sua formação humana, ao passo que os testes padronizados limitam os conhecimentos adquiridos pelo(a) estudante ao longo do processo educacional, determinando a correspondência entre o que é exigido nos testes e as respostas apresentadas. Trazendo como consequência uma classificação que muitas vezes marca os(as) estudantes como incapazes e fracassados(as), acentuando ainda mais as desigualdades já existentes na conjuntura escolar.

Segundo Afonso (2009) *os julgamentos de excelência*² ocorridos na escola e na sala de aula, contribuem para fabricar não apenas imagens, mas representações sociais positivas ou negativas, que podem levar a promoção ou estigmatização dos alunos, justificando a distribuição diferencial na hierarquia escola .

Desta feita “um sistema de currículo e avaliações nacionais só ajuda a ratificar e exacerbar as diferenças de gênero, raça e classe, na ausência de recursos humanos e materiais diferentes” (APPLE, 2000, p.71), ademais não só não resolvem os problemas que permeiam a educação brasileira como também não garantem a aprendizagem dos(as) estudantes.

Assim, as políticas educacionais baseadas em resultados de avaliações descaracterizam a relevância da educação para a vida de uma pessoa, desmerecem o trabalho do(a) professor(a) e ainda condicionam as escolas a competirem entre si, para descobrir quem ensina ou quem tem a melhor nota, descaracterizando a importância do conhecimento para o crescimento pessoal e social do sujeito.

2 Citado tal qual no livro do autor, verificar as referências

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os problemas que dizem respeito à educação brasileira certamente têm diversas causas, assim como podemos dizer que muitos são também os responsáveis por essas dificuldades, inclusive o próprio ambiente escolar e seus agentes. No entanto, não é isso que se percebe quando da implantação de ações para mudar esse quadro.

Porém, o questionamento que fazemos surge quando da percepção de que apenas as pessoas diretamente envolvidas no ambiente escolar - especialmente professores(as) e estudantes-, são considerados responsáveis pelos contratempos que caracterizam o fracasso escolar, assim como também são na maioria das vezes os únicos responsáveis diretos pela sua resolução.

O que observamos acerca da educação e seus problemas, alguns explicitados pelas avaliações, é que sob o falso pretexto de qualidade e melhores oportunidades para todos, existe uma exclusão e marginalização daqueles que ainda não são considerados capazes de fazer parte do processo, são justamente esses os que fracassam, os que “puxam para baixo” os índices de suas escolas, pois ainda não alcançaram os domínios ou conhecimentos necessários para avançar, parece que nem na escola, menos ainda na vida.

Acreditamos que do mesmo modo que diversas condições contribuem para desencadear o desenvolvimento educacional de uma criança, pensamos que muitos devem ser os motivos levados em conta na hora de pensar em como melhorar o ensino a ela oferecido, assim, a avaliação externa não deve ser a única alternativa para este fim.

Assim, não podemos negar a importância que a avaliação assume no cenário educacional, haja vista ser uma maneira de acompanhar tanto o trabalho do(a) professor(a) quanto do(a) estudante, e assim encontrar novos caminhos, caso este trabalho se mostre insuficiente ou incompleto. Portanto, faz-se necessário refletir sobre esse processo e buscar aplicá-lo de acordo com a realidade do ambiente escolar e os objetivos que se pretende alcançar para todos e todas que dele fazem parte.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 4. Ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

AFONSO, Almerindo Janela. **Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável**. Crítica a accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. Revista lusófona de Educação, 2009, v. 13, n. 13.2009. Disponível em: Acesso em: 10 abr. 2022.

APPLE, Michael W. **Política cultural e educação**. Tradução de Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 2000.

AVALIAÇÃO NACIONAL da ALFABETIZAÇÃO. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/sobre-a-ana>> Acesso em: 15 abr. 2022.

BRASIL. CONGRESSO NACIONAL (1996), LDB – Lei 9.394/96. Estabelece Leis, Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. IDEB -apresentação. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/conheca-oideb#:~:text=Ideb%20%C3%A9%20o%20%C3%8Dndice%20de,para%20a%20melhor%20do%20ensino>> Acesso em: 28 fev. 2022.

BRASIL. PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - LEI N° 13.005/2014. Disponível em: < <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacionalde-educacao-lei-n-13-005-2014> > Acesso em: 12 fev. 2022.

BRZEZINSKI, Iria. **LDB/1996 contemporânea**: contradições, tensões, compromissos/Iria Brzezinski (org.). – São Paulo: Cortez, 2014.

CANAU, Vera Maria. Educação escolar: entre o “sequestro” e a “reinvenção”? In: CANAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana Beatriz (Orgs.). Educação: temas em debate. 1.ed. Rio de Janeiro: 7letras, 2015.

CARVALHO, Luís Miguel. **Governando a educação pelo espelho do perito**: uma análise do Pisa como instrumento de regulação. Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1009-1036, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 25 mar. 2022.

ESTEBAN, Maria Teresa. Provinha Brasil: reeditando a velha confusão entre avaliação e exame. In: CANAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana Beatriz (Orgs.). Educação: temas em debate. 1.ed. Rio de Janeiro: 7letras, 2015.

FERNANDES, Claudia. Exames de larga escala e políticas de accountability: impactos no cotidiano escolar. In: CANAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana Beatriz (Orgs.). Educação: temas em debate. 1.ed.- Rio de Janeiro: 7letras, 2015.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação e Educação infantil**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. – Porto Alegre: Meditação, 2012.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. [Tradução: Silvana Cobucci Leite]. São Paulo: Cortez, 2016.

ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. IDEB. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/ideb>>. Acesso em: 10 mar. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização/ José Carlos Libâneo, João Ferreira de Oliveira, Mirza Seabra Toschi- 10 ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. – 22. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Os docentes no Plano Nacional de Educação**: entre a valorização a desprofissionalização. Retratos da escola- Brasília, v.8, n.15, jul./dez. de 2014, p. 447-461. Disponível em: Acesso em: 20 mar. 2022.

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. **A pesquisa e a construção do conhecimento científico** do planejamento aos textos, da escola à academia. – 4. Ed. – São Paulo: Rêspel, 2012.

ROSTIROLA, Camila Regina. SCHNEIDER, Marilda Pasqual. Configurações do estado-avaliador e repercussões nas políticas educacionais brasileiras. **In:** Estado, políticas públicas e educação/ organizadores Maria de Lourdes Pinto de Almeida... [et al.]. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**/Antoni Zabala; tradução Ernani F. da F. Rosa – Porto Alegre: Artmed, 1998.

CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO INFANTIL E ESPAÇOS PARA APRENDER COM LIBERDADE: A REALIZAÇÃO DO SER MAIS

Data de aceite: 04/07/2022

Monica Abud Perez de Cerqueira Luz

Pós Doutora em Educação, Arte e História da Cultura, (Mackenzie)

Flávia Abud Luz

Doutoranda em Ciências Humanas e Sociais (UFABC)

RESUMO: Este artigo procura apontar o quanto Paulo Freire e suas contribuições dentro da pedagogia freiriana são atemporais e, portanto, se adequam aos tempos difíceis, nos diferentes âmbitos: saúde pública, econômico, político, cultural, educacional, dentre outros. Partindo da denúncia de uma educação com pressupostos bancários e suas implicações para a fruição de uma educação conscientizadora, humanizada e libertadora sobre os corpos e mentes dos educadores e educandos é possível romper com este paradigma opressor diariamente nos subjuga, machuca e cala. Apenas com uma educação libertadora em comunhão entre educador/educando é que o oprimido vai se conscientizar, reconhecendo o opressor hospedado no seu corpo, libertando assim, o seu opressor. Atualmente, é incontestável que uma “força” maior busque e pregue a educação bancária, contrapondo-se a Freire; uma vez que esta educação não é libertadora, mas, sim, opressora, a medida em que não busca a conscientização de seus educandos. Seus objetivos estão postos para que corpos sejam inconscientes e sujeitados às suas regras, ser

domesticado por um sistema social e econômico excludente, perpetuando e reforçando sua relação vertical e autoritária.

PALAVRAS-CHAVE: 1. Educação Bancária; 2. Pedagogia Libertadora; 3. Oprimido; 4. Opressor; 5. Humanizada.

ABSTRACT: This article seeks to point out how much Paulo Freire and his contributions within Freire’s pedagogy are timeless and, therefore, adapt to difficult times, in different areas: public health, economic, political, cultural, educational, among others. Starting from the denunciation of an education with banking assumptions and its implications for the enjoyment of an educating, humanized and liberating education on the bodies and minds of educators and students, it is possible to break with this oppressive paradigm on a daily basis, subjugate, hurt and shut us up. Only with a liberating education in communion between educator / learner will the oppressed become aware, recognizing the oppressor lodged in his body, thus freeing his oppressor. Currently, it is indisputable that a greater “force” seeks and preaches banking education, in opposition to Freire; since this education is not liberating, but oppressive, to the extent that it does not seek the awareness of its students. Its objectives are set for bodies to be unconscious and subject to their rules, perpetuating and reinforcing their vertical and authoritarian relationship.

KEYWORDS: Banking Education1; Liberating pedagogy 2; Overwhelmed 3; Opressor 4; Humanized 5.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo principal trazer à tona a pedagogia freiriana e suas contribuições para a libertação dos homens na sociedade atual, cada vez mais injusta, opressora, desigual; regada a princípios de negacionismo, fascismo, homofobia, xenofobia, dentre outros. Freire, demonizado por adeptos do individualismo, está cada vez mais vivo na memória e no fazer de quem existe, resiste e persiste em promoção da igualdade de todas as formas, ao respeito, a ética, a solidariedade, a cultura de paz e a emancipação.

Todos estes princípios freirianos são essenciais na vida e na prática pedagógica como a ética e a estética, a competência profissional, o respeito pelos saberes do educando e o reconhecimento da identidade cultural, rejeitando todas as formas de discriminação, a reflexão crítica da prática pedagógica, o saber dialogar e escutar, a alegria, a esperança, ter a liberdade e a autoridade, além da consciência do inacabado, do que está por vir.

Nesta realidade neoliberal, na qual a ideologia das multinacionais faz do mundo um grande supermercado, a maioria das associações não tem espaço aos não associados, onde as situações de exclusão e marginalização coexistem com a riqueza e o desenvolvimento econômico. Neste contexto Freire se mostra progressista, buscando na educação uma saída justa e nobre para uma educação que transforme a realidade social de cada educando, resgatando no sujeito, a sua vocação fundante e ontológica, de “ser mais” e poder modificar a sua própria história, com base nos pressupostos da ação da educação libertadora.

OS PRINCÍPIOS DA PEDAGOGIA FREIRIANA

Dentre os princípios da pedagogia freiriana, podemos destacar neste primeiro momento o fato de que a educação bancária, onde o aluno é mero depositário do saber do educador não é libertadora; pelo contrário, é castradora de sentimentos, sensações, criações, limitando-se somente na disciplina e na obediência servil do educando para com o educador, em uma linha vertical de saberes e trocas. Deste modo, reiteramos que a concepção bancária de educação nega o diálogo e “o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados”. (FREIRE, 2005, p.68). Estando incapacitado de falar pela verticalidade imposta na relação entre educador e educando, o último se cala e nada questiona; o que parece muito positivo para os dias atuais, onde as manifestações de todo o tipo são interpretadas como bagunça ou balburdia. Nesse caso, a educação “é puro treino, é pura transferência de conteúdo, é quase adestramento, é puro exercício de adaptação ao mundo” (FREIRE, 2000, p.101).

A inexperiência democrática é fruto tão somente da inexperiência educativa; uma espécie de herança histórica de uma educação de caráter verbal e desumanizante, que se sustenta na prática pedagógica até os dias atuais.

Reiteramos que a dominação deixa marca nos corpos, pois está vinculada diretamente as obrigações e direitos. Um educador autoritário e opressor que impõe seu conhecimento, numa relação vertical e não dialógica, desconsidera o meio social, provocando marcas no corpo deste educando.

A própria estrutura física da instituição, os muros, as grades, as posições dos alunos dentro das salas de aulas (cada um em sua carteira enfileirada), a manutenção da ordem, o panóptico, nos remetem a Foucault (2009) quando descreve a entidade escola e suas funções, aguardando os educandos para moldá-los, discipliná-los e submeter os seus corpos a mansidão.

Para Freire (2003) o corpo do indivíduo também é marcado e oprimido na medida em que é massificado, dado que não assume uma posição crítica perante a vida, sua consciência nada mais é que ingênua. E, “assim sendo, homens e mulheres são passíveis de domesticação, o ser humano não possui mais endereço, torna-se “desenraizado” (FREIRE, 2003, p.39).

Outro princípio a ser explorado é a própria visão de Freire sobre a Educação Popular. Freire a compreende como processo, tendo o ser humano como único ciente de seu inacabamento, onde o saber o conduz à aprendizagem, para possuir o que lhe falta, conhecer-se e conhecer o mundo que o cerca. É, portanto, um instrumento primordial nos processos de libertação do indivíduo e da sociedade, uma educação que incentive a participação, um meio de veiculação e promoção para a busca da cidadania, compreendida em suas dimensões crítica, reflexiva, e ativa; o que denomina-s práxis.

Tirara massas oprimidas das mãos dos opressores é o objetivo maior da Educação Popular sob ótica freiriana.

Assim, uma educação que permita e possibilite a libertação do “oprimido que hospeda o opressor” (FREIRE, 1987, p.17), por meio do movimento de cultura popular. Sua práxis deve ser incorporada por grupos de educadores, militantes e trabalhadores dos movimentos populares e demais militantes que lutam em prol do oprimido. Trazendo este princípio para os dias atuais, seria lutar, levantar a bandeira contra a xenofobia, o genocídio e o fascismo, que mata dia a dia brasileiros das formas mais nefastas e dissimuladas, a começar pelos discursos.

Paulo Freire (1999, p.19) definiu a educação popular “como o esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacitação científica e técnica.

Neste momento atual, é preciso transformar essa organização do poder burguês para que se possa fazer escola de outro jeito. Sem dúvida, esta crítica vem para se opor à educação oficial do sistema neoliberal, regida pelas regras do mercado, aos conteúdos descontextualizados, sem significado aos educandos, à uma hierarquia irrefletida e aos currículos incongruentes e que são depositados nos educandos, como nos bancos, a denominada educação bancária.

Outro pressuposto da pedagogia que precisamos retomar e ter como meta para

qualquer mudança é a dialogicidade, afinal, o homem relaciona-se com o mundo pelo diálogo, e é na relação dialógica estabelecida o indivíduo vai-se tornado consciente de sua vocação ontológica, vocação para o “ser mais”, aprofundando o seu conhecimento da realidade e uma com assumindo sua consciência crítica, para o enfrentamento, a luta, a resistência. Não é possível qualquer ação e relação humana sem comunicação dialógica e horizontal, na qual sujeitos sociais compartilhem a experiência de transformarem o mundo e se autotransformarem. Para que haja o processo de libertação do educando, do sujeito, é fundamental a conscientização. Conscientizar os oprimidos da realidade da opressão, para que lutem como homens e com postura crítica de si mesmos para com a realidade.

Não existe conscientização se o oprimido em sua práxis não toma este conhecimento para si. O educador e o povo se conscientizam pelo movimento dialético entre a reflexão crítica sobre a ação anterior e a subsequente no processo de luta (FREIRE, 1980, pp. 109-110).

Freire no seu livro *Pedagogia da Autonomia* afirma que “a qualidade de ser política é inerente a sua natureza. É impossível a neutralidade na educação (...). A educação não vira política por causa deste ou daquele educador. Ela é política. (FREIRE, 1996, p.69).

Enquanto pensamento freiriano é utópico, expresso no conceito de possibilidade, o pensamento neoliberal abomina o sonho, expresso como fatalidade.

O neoliberalismo impõe relações hegemônicas (de cima para baixo), e Freire propõe para este contexto de globalização relações contra-hegemônicas, na qual os menos favorecidos possam ser escutados e que participem dos destinos da nação, tendo o seu papel na sociedade e sendo respeitado e valorizado.

Para SANTOS, [...] Em tempos de globalização, a discussão sobre os objetivos da educação é fundamental para a definição do modelo de país em que viverão as próximas gerações”. (SANTOS, 2002, p.149).

Reiteramos que a educação não pode ser orientada pela ideologia empresarial, tecnicista e consumista, enfatizando à eficiência e ignorando a humanização do indivíduo, reduzindo-o a puro agente econômico.

Para Freire, o ato pedagógico se contrapõe à lógica do controle e ao determinismo neoliberal, em prol de uma educação de subjetividade democrática. O diálogo muitas vezes retomado por Freire é de suma importância principalmente nos dias atuais, onde o oprimido está cada vez mais sem vez e voz. O diálogo deve ser o instrumento norteador da classe oprimida no combate contra seus opressores, lutando contra o determinismo que a hegemonia tenta impor.

A educação, para ser libertadora, precisa construir pontes entre educadores e educandos, numa verdadeira comunhão, rumo à consciência histórica em busca de uma sociedade emancipada e emancipadora, libertária e humanizadora.

A essência da pedagogia freiriana é a libertação. A libertação tem como caminho a práxis de sua busca. A práxis é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-

lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido. Freire apresenta o grande problema de como poderão os oprimidos, que hospedam o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação:

Somente na medida em que se descobrem hospedeiros do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivam a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com o opressor, é impossível fazê-lo. A pedagogia do oprimido, que não pode ser elaborada pelos opressores, é um dos instrumentos para esta descoberta crítica – a dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestações de desumanização. (FREIRE, 1997, p. 43).

A obra de Freire apresenta uma evolução que reflete o desenvolvimento de seus referenciais teóricos. Para Gadotti (1996), há três filosofias que marcaram a teoria freiriana: o existencialismo, a fenomenologia e o marxismo.

Freire nos fala em oprimido-opressor, nas obras dos anos 1950-1960, em opressão de classe nos anos 1960-1970 e opressão de gênero e raça nos anos 1980-1990.

Freire percebeu que não é pela força da palavra, do discurso que se fará a superação da opressão, mas da inserção na realidade concreta e a correspondente transformação econômica, político-ideológica. Assim, a educação não é a alavanca da transformação social, mas sem a educação essa transformação não se dá. Para tal, o educador deve perceber as experiências e saberes do educando e o que ele traz consigo e partir deste contexto, ensinar iniciando pelos interesses e saberes prévios. O conhecimento de mundo e a curiosidade ingênua, poderão ser transformadas em curiosidade epistemológica.

Freire elaborou um método para que o educando pudesse aprender a “ler o mundo”. Ler a realidade e ser capaz de transformá-la.

Para Freire, tudo está em constante transformação e assim, acontece com o ser humano, que é um ser “histórico e inacabado” e que, por consequência, deve estar sempre pronto a aprender. Neste método, Freire divide o processo de educação em três momentos.

No primeiro, o educador investiga o universo em que o educando está inserido, introduzindo a “cultura” do aluno dentro de sala de aula. O segundo é a exploração das questões relacionadas com os temas em discussão, conduzindo o educando a extrapolar o senso comum, proporcionando uma visão crítica da realidade. No terceiro momento, chega-se na etapa da problematização, onde o conteúdo é dissecado e o educando deve propor ações para superar impasses, problemas, empecilhos reais. Vencidos estes três momentos, o ensino proposto por Freire encontra seu objetivo final, a conscientização do educando para a vida.

CONCLUSÕES

Freire possui um legado que ultrapassa a barreira do ensino enquanto método de alfabetização, pois seu ideário político e pedagógico está na base da Educação Popular e

da Cultura Popular iniciadas em 1960. Sua inserção na educação popular nos certifica de que é possível acreditar numa educação que diminua os caminhos das injustiças sociais e aumente o da esperança, podendo “reinventar a educação de hoje, para os dias de hoje”, como nos dizia Freire.

Falar de suas contribuições é algo complexo, pois Freire atuou na Educação, na Política, nos Movimentos Populares e Sociais. Talvez, na Educação, sua maior contribuição está na sua proposição pedagógica de ensinar e de aprender, conhecida como Método Paulo Freire de Alfabetização de Adultos, considerada por Freire mais como Teoria do Conhecimento do que como método de ensino propriamente dito.

Para Freire, pensar em ensino é considerar uma via de mão dupla, posto que o mediador e o mediado aprendem juntos, numa troca constante e dialógica. É um método de aprender que considera o diálogo entre o mediador e o estudante de modo a evidenciar o conhecimento prévio com o intuito de referendar temas geradores da própria realidade e problematizá-los como forma de alcançar identificação cultural enquanto se alfabetiza, daí o dizer emblemático de Paulo Freire: “ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho”.

Ainda sobre o método de alfabetização, cabe ressaltar que consiste em princípios, que para Moacir Gadotti, são três: a politicidade do ato educativo; a investigação tematizada; e a dialética filosófica e antropológica. A politicidade desperta para a leitura de mundo e esta é a grande preocupação de Paulo Freire. A tematização a partir de palavras geradoras nascidas da própria experiência e não das cartilhas prontas de palavras distantes da realidade social. A dialética é o ser em movimento e o elemento importante do diálogo é a problematização de temas do cotidiano prevista na ideia de incompletude e de ser inacabado, “precisamos do outro”.

Assim não há como sacrificar a nossa identidade cultural para promover a transformação educacional tão almejada. Precisamos garantir, nesse processo, o nosso cheiro, o nosso sabor, a nossa generosidade e a nossa conectividade com o homem e a mulher do gesto simples e do ato de amar. A humildade, o respeito, a ética, o cuidar do outro estão explícitos em todos os princípios freirianos.

A partir do pressuposto de que o pensamento político-pedagógico freiriano está sempre em movimento, ele dialoga com diferentes questões contemporâneas, trazendo elementos norteadores para a construção da teoria curricular emancipatória e eticamente comprometida com a humanização dos sujeitos. Fica bastante evidente que a emancipação não se aloca somente no âmbito educacional, mas no político, nas ações, nos movimentos e na busca pela igualdade, pela humanização, pela liberdade.

Entendemos que Freire aponta os saberes necessários para o exercício da docência na proposta educativo-libertadora que norteia as ações desenvolvidas pelos educadores, como a rigorosidade ética, a compreensão da natureza inconclusa do ser humano, a prática educativa como prática formadora e o processo de ensino e aprendizagem como

construção criativa que permite educadores e educandos assumir o papel de sujeitos do processo educativo.

Os preceitos freirianos podem contribuir e modificar com as situações adversas e atual neste país, superando a realidade neoliberal, que se impõe nos dias atuais.

Primeiramente “colocar os pés no chão”, com a utopia freiriana e analisar as políticas que tentam falsear o processo democrático e construir de forma inventiva e criativa mecanismos de democratização da gestão educacional que permitam concretizar um processo de formulação e vivência das políticas e práticas curriculares com a participação efetiva da sociedade nos diferentes sistemas de ensino, atendendo à diversidade do nosso país.

O processo educativo pode tornar-se instrumento que contribui para homens e mulheres superarem as situações desumanizadoras em que são submetidos na barbárie e nos processos de exclusão social vividas nos dias atuais com a consciência crítica das limitações e das possibilidades.

Essas ideias estão embasadas no pensamento político-pedagógico de Freire que revelam elementos que ajudam a entender a educação como processo de emancipação humana a serviço da transformação social e o currículo como construção de significado sociais e valores culturais.

Freire é o grande pensador da Pedagogia da Libertação e com ele, a pedagogia política que lida diretamente com aspectos sociais e humanos discrepantes que são vistos até hoje em nossa sociedade. Ao inserir o oprimido na história e a necessidade deste libertar o seu opressor, Freire promove a educação do homem enquanto educa, o homem, sua história, o trabalho, e a cultura como fio condutor para promover a liberdade.

Freire é atemporal, como suas obras. Aponta nas mesmas, saídas para um mundo melhor e mais justo. Incentiva a libertação e a busca de novos caminhos em comunhão uns com os outros. A educação libertadora é, sobretudo, uma educação conscientizadora, na medida em que além de conhecer a realidade, busca transformá-la, ou seja, tanto educador quanto educando aprofundam seus conhecimentos em torno do objeto para poder intervir sobre ele.

Por todo seu legado, foi nomeado doutor honoris causa de 28 universidades de diversos países e teve suas obras traduzidas para mais de 20 idiomas. O educador, patrono da educação brasileira, também é o terceiro pensador mais citado do mundo em universidades da área de humanas. Sua mais famosa obra, *Pedagogia do Oprimido*, está entre os 100 livros mais pedidos em universidades de língua inglesa pelo mundo. Reunindo mais de 1 milhão de ementas de estudos universitários americanos, ingleses, australianos e neozelandeses, o livro de Freire foi o único brasileiro a entrar no top 100 da lista.

Ficou mundialmente conhecido como um grande educador e filósofo brasileiro e integrou o movimento denominado “Pedagogia Crítica”.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em Processo. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. Educação como prática da liberdade. 23ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1999.

_____. Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. Pedagogia do Oprimido. 54ª ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1997.

_____. Conscientização: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. Pedagogia da Autonomia - Saberes Necessários à Prática Educativa. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. Pedagogia do Oprimido. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. Educação como prática da liberdade. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1986.

_____. Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra (Coleção Leitura), 1997.

SANTOS, Milton. Espaço do Cidadão. São Paulo: Nobel, 2002.

CAPÍTULO 3

ENSINO-APRENDIZAGEM E POLÍTICAS PÚBLICAS: CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Data de aceite: 04/07/2022

Data de submissão: 09/05/2022

Cristiane Aparecida Silva Nascimento

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, Faculdade de Ciências
Bauru - São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/6473277475563987>

Jair Lopes Junior

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, Faculdade de Ciências
Bauru - São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/1124424108310223>

Maria Beatriz Campos de Lara Barbosa Marins Peixoto

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, Faculdade de Ciências
Bauru - São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/4356150642542131>

RESUMO: Este trabalho apresenta uma pesquisa bibliográfica, evidenciando investigações fundamentadas na Análise do Comportamento referentes à formação de professores, considerando o processo ensino-aprendizagem como uma situação de interação entre o comportamento de ensinar do professor e o comportamento de aprender do aluno. Na consecução destas investigações mostra-se imperativo que os fundamentos da Análise do

Comportamento considerem o planejamento de estratégias de ensino, em consonância com as diretrizes e orientações curriculares das políticas públicas vigentes. Visando esta formação, a Análise do Comportamento assume como prioridade o recurso metodológico da avaliação funcional descritiva, com o objetivo de promover entre os professores a identificação, a descrição e a análise das relações entre as características relevantes das aprendizagens esperadas dos alunos e as condições de ensino planejadas e aquelas efetivamente executadas pelo professor.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino-aprendizagem. Formação de professores. Análise do Comportamento.

TEACHING-LEARNING AND PUBLIC POLICIES: CONTRIBUTIONS OF BEHAVIOR ANALYSIS TO TEACHER EDUCATION

ABSTRACT: This paper presents a literature search, highlighting investigations based on Behavior Analysis regarding teacher education, considering the teaching-learning process as a situation of interaction between the teacher's teaching behavior and the student's learning behavior. In the accomplishment of these investigations, it is imperative that the fundamentals of Behavior Analysis consider the planning of teaching strategies, in consonance with the curricular guidelines and orientations of the current public policies. Aiming at this training, Behavior Analysis assumes as priority the methodological resource of descriptive functional evaluation, with the purpose of promoting among teachers the identification, description

and analysis of relations between the relevant characteristics of the learning expected from students and the teaching conditions planned and those effectively executed by the teacher.

KEYWORDS: Teaching-learning. Teacher education. Behavior Analysis.

1 | INTRODUÇÃO

Educar é um processo complexo que requer planejamento sistemático a curto, médio e longo prazo, e exige tomada de decisões a todo momento. Por isso, saber planejar, executar e avaliar são etapas fundamentais no processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a Análise do Comportamento possibilita a reflexão e o esclarecimento do que é o “processo ensinar-aprender”. Segundo Kubo e Botomé (2001), ensino e aprendizagem é uma interação entre dois processos comportamentais, porque “Ensinar”, enquanto verbo, diz respeito ao fazer, ao comportamento do professor, e “Aprender”, também verbo ação, refere-se ao fazer, ao comportamento do aluno.

Esse processo, enquanto instituição escolar, requer conhecimento, e o professor, ao planejar, deve ter clareza, primeiramente, de como definir os objetivos de ensino (ou os comportamentos objetivo; BORDIGNON; BOTOMÉ, 2017), ou seja, especificar quais são os comportamentos relevantes que definem as aprendizagens esperadas, considerando as necessidades (sociais, curriculares, etc) que justificam o seu ensino. Os objetivos de ensino, enquanto comportamentos (e não como meras respostas dos alunos ou como inserção de verbos para dar forma “comportamental” em acréscimo a um complemento) são constituídos pela classe de estímulos antecedentes, pelas classes de respostas e pelas classes de estímulos consequentes, ou seja, pelas alterações esperadas no ambiente no qual o agir do aluno se mostra relevante. Devem ser explicitados na forma de ações dos alunos, e não de ações ou atividades dos professores. Pode ser caracterizado como uma função que um comportamento deve exercer num contexto específico no qual sua emissão mostra-se necessária.

Assim, a definição de objetivos de ensino ou de comportamentos objetivo, na acepção advogada pela Análise do Comportamento, constitui-se em condição imprescindível para orientar como capacitar o sujeito para uma melhor atuação e intervenção no mundo, de maneira a produzir benefícios a si próprio e ao ambiente. Apresentam características específicas, que, se explicitadas, possibilitam o aumento da probabilidade de uma formação escolar, visando à atuação competente do aluno no seu meio para a produção de resultados significativos para a sociedade. Assim, devem ser relevantes além do âmbito de ensino.

Vinculada à proposição do objetivo de ensino (ou do comportamento objetivo), o professor deve ter claro cada parcela da aprendizagem, criar intencionalmente condições apropriadas e facilitadoras para ao aluno aprender (agir, atuar), apresentando-lhes informações confirmativas ou corretivas, a cada etapa realizada, bem como propiciando intencionalmente ao aluno o contato com a interpretação dos dados apresentados, de modo

que o repertório de interpretar tais dados passe a ser emitido pelo aluno gradualmente de modo independente do suporte ou da mediação do professor. Estamos diante de uma perspectiva analítica comportamental da “compreensão”, caracterizada por repertórios comportamentais adquiridos intencionalmente por estratégias devidamente explicitadas pelo professor e que visaram a autonomia do aluno na descrição dos fatores relacionadas com as características dos dados e das informações obtidas com a atuação do aluno.

Nesse contexto, a avaliação tem a concepção de um processo contínuo de informação sobre o percurso de aprendizagem de cada um, bem como o processo de ensino. Segundo Botomé & Rizzon (1997) a avaliação pode ser entendida como operações de consequenciação feitas pelo professor em relação ao desempenho do aluno, e tem a função de indicar ao aprendiz em que ponto está localizado o seu desempenho em relação aos objetivos que foram propostos como aprendizagem.

O processo ensino-aprendizagem é orientado por diretrizes curriculares, conforme políticas públicas, vigentes em esferas municipal, estadual e federal. Esses documentos demarcam e orientam a atuação do professor, seja em processo de formação inicial ou continuada. Segundo Gatti e Nunes (2009), que analisaram diferentes currículos em universidades brasileiras, a formação inicial apresenta lacunas para articular teoria e prática, gerando assim, a necessidade de uma formação em serviço.

Este trabalho tem como objetivo apresentar uma amostra de estudos realizados em Análise do Comportamento que investigaram a atuação do professor em sala de aula, bem como as incidências das políticas públicas em relação às práticas de ensino.

2 | METODOLOGIA

O presente trabalho utilizou a pesquisa bibliográfica, identificando estudos, fundamentados na Análise do Comportamento, referentes ao fazer do professor e a relação com políticas públicas que norteiam o processo ensino-aprendizagem. Foi desenvolvida a partir da análise do capítulo de livro (LOPES JUNIOR *et al*, in Tania Gracy Martins do Valle (Org). 2009) e das dissertações de mestrado (SILVÉRIO, 2012; CAVALIERI, 2013; FERNANDES, 2016; HUSSEIN, 2016). Após esta, depreenderam-se as principais concepções sobre a formação de professor para a abordagem da Análise do Comportamento: ensino-aprendizagem como processo de interação e avaliação funcional descritiva.

3 | RESULTADOS PARCIAIS E DISCUSSÃO

Estudos realizados, abordando os pressupostos teóricos e metodológicos da Análise do Comportamento, evidenciaram um distanciamento entre o fazer pedagógico, medidas de desempenho em relação às habilidades preconizadas nos Currículos oficiais de ensino, bem como nos processos de avaliação em larga escala. As avaliações externas partem de

matrizes de referência, fundamentais para se esclarecer o que está sendo avaliado e as possibilidades do uso dos resultados, principalmente, em um enfoque pedagógico, para a melhoria da aprendizagem. E nesse contexto está focalizada a pesquisa na área de formação de professores.

Lopes Junior *et al* (2009) apresenta em seu estudo uma dimensão teórica sobre “saberes docentes”, a relação com políticas públicas vigentes e uma abordagem metodológica, baseada em contribuições da Análise do Comportamento para a formação em serviço de professores. Para isto, é exposto:

um programa de pesquisas que pretendeu investigar possíveis contribuições da Análise do Comportamento na formação profissional de docentes a partir do estudo de condições metodológicas que poderiam favorecer o desenvolvimento, pelos professores, de repertórios de ensino consistentes com características das políticas públicas vigentes de avaliação do desempenho escolar. (LOPES JUNIOR *et al*, 2009, p. 34)

Segundo este estudo, para o processo de formação do professor, a avaliação funcional descritiva é um recurso metodológico que favorece a análise da prática pedagógica. É definida “pela observação direta de interações comportamento-ambiente sob condições ambientais nas quais naturalmente elas ocorrem (...)” (LOPES JUNIOR *et al*, 2009, p. 40) Desse modo, possibilita a identificação dos fatores que contribuem ou interferem na relação ensino-aprendizagem.

Silvério (2012) realizou um estudo comparativo entre dois grupos, de uma linha de pesquisa da Análise do Comportamento, que investigam o ensino de repertórios comportamentais em contextos aplicados através de avaliação funcional descritiva. O primeiro tem como pesquisador responsável Prof. Dr. Jair Lopes Junior (UNESP-Bauru), e o segundo apresenta a Profa. Dra. Maria Eliza Mazzilli Pereira (PUC- SP) como responsável. A pesquisa realizada por Silvério (2012) identifica que estes pesquisadores, através de metodologias distintas como: filmagens das aulas do professor participante, workshop, exibição de cenas de filmes, entre outras, tiveram como objetivo, o ensino de análise das condições da prática pedagógica como um processo de interação entre ensino e aprendizagem.

Cavalieri (2013) e Fernandes (2016), contextualizaram a avaliação de larga escala Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB/ Prova Brasil). Os indicadores têm o propósito de verificar o desempenho dos alunos de um sistema de ensino quanto à posse de determinadas habilidades, e reorientar as decisões tanto governamentais quanto as institucionais, unidades escolares, no estabelecimento de metas e na implantação de ações pedagógicas e administrativas, visando à melhoria do trabalho escolar e aprendizagem dos alunos. As referidas pesquisas foram realizadas com diferentes professoras de 5º. ano, lotadas em escolas municipais. Com o objetivo de desenvolver aprendizagens profissionais, investigou condições de interação com o professor que pudessem, a partir do

estabelecimento de correspondências entre as habilidades preconizadas nas Matrizes de Referência e as medidas de desempenho apresentada na avaliação, gerar condições de ensino, evidenciando a relação da ação do professor e a aprendizagem dos alunos.

Em sua pesquisa, Cavalieri (2013) constata a necessidade do estabelecimento da relação teoria e prática em ações formativas que resultem em: situações de parceria entre a escola e a universidade; possibilidades de discussão visando à compreensão dos aspectos de conceituais e didáticos das matrizes de referência do SAEB.

O estudo de Fernandes (2016) revelou que a professora, em interação com a pesquisadora, conseguiu identificar habilidades presentes nas Matrizes Curriculares em relação à avaliação em larga escala, mas quanto à metodologia de ensino, há aspectos essenciais a serem desenvolvidos, no que se refere ao estabelecimento de correspondências entre as habilidades descritas no documento, medidas de desempenho e condições de ensino.

Esta pesquisa demonstra que as avaliações em larga escala contribuem com o processo de ensino aprendizagem por apontarem o desempenho dos alunos em aspectos básicos da educação, contudo a forma como tem sido feito isso traz indícios que precisam ser repensadas novas estratégias, abrangendo a necessidade de estudos futuros que empenhem esforços em direcionar a prática docente e em desenvolver repertórios de ensino que auxiliem o professor no cotidiano escolar. (FERNANDES, 2016, p.132)

Nesse sentido, os estudos de Cavalieri (2013) e Fernandes (2016) convergem quanto à necessidade que sejam desenvolvidas habilidades profissionais para que a avaliação de fato, avalie habilidades desenvolvidas num processo intencional de ensino.

O trabalho de Hussein (2016), foi realizado com uma professora de Língua Portuguesa, 1ª. série do Ensino Médio, da rede estadual paulista. Objetivou investigar condições metodológicas, a partir do estabelecimento de correspondências entre as competências e habilidades, a partir da decomposição hierárquica das habilidades de Língua Portuguesa, expressas no documento curricular do estado, e o desempenho emitido pelos alunos em função da prática educativa.

Os resultados da pesquisa revelam mudança no comportamento oral da professora, a partir das condições de interação com a pesquisadora, porém ao que se refere à prática da professora, o mesmo não é observado, pois a docente realiza ações diferentes daquelas planejadas em contato com a pesquisadora, e também apresenta dificuldades para relacionar as orientações didáticas expressas nos documentos oficiais.

As pesquisas realizadas apontam para a necessidade de estudos que investiguem o papel dos documentos curriculares oficiais, bem como, das avaliações em larga escala e dos indicadores educacionais como fonte para o planejamento de uma política e a garantia de que ela atinja seus objetivos. Diante disso, a formação do professor é fundamental, visto que:

É ele quem está em contato direto com os alunos e quem planeja as

contingências de reforço sob as quais eles aprendem; se ele falha, todo o sistema fracassa. A importância do professor fica sempre em evidência nos momentos em que é atacado, quando uma nova política educacional, ou um novo sistema de administração, ou novos métodos de ensino deixam de dar os bons resultados esperados (SKINNER, 1972, p. 238).

Concomitante a isso, as avaliações estão intrinsicamente ligadas ao processo de ensino e aprendizagem e devem servir como indicadores das estratégias, da metodologia a ser utilizada para que competências e habilidades sejam desenvolvidas, e os objetivos definidos sejam atingidos. Nesse sentido, a Análise do Comportamento, por meio da avaliação funcional descritiva, contribui para que o professor, em contextos escolar, identifique os fatores inerentes ao processo ensino-aprendizagem.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa objetiva destacar estudos que possam trazer contribuições para a formação inicial e continuada de professores, à medida que possibilita a identificação de fatores que favorecem ou prejudicam o processo ensino-aprendizagem, considerando o papel do professor porque em sua função precisa assimilar às mudanças, alterações impostas em normativas hierarquicamente superiores, compreender seguimentos, participar de projetos pedagógicos, elaborar providências de sequências didáticas adequadas ao seu público. Além disso, avaliar de modo a evidenciar resultados que servirão de base a orientar planejamentos seguintes, juntamente à modos de interação e ensino.

Outrossim, impõe-se ao professor um constante, renovado e estimulante ambiente formativo, em que as condições de ensino possam ser revistas, discutidas, analisadas com foco na relação ensino- aprendizagem, priorizando a visibilidade dos comportamentos considerados favoráveis e que devem ser mantidos considerando os objetivos e as necessidades devidamente discutidas e explicitadas, bem como dos repertórios que se mostram vinculados com a produção de condições adversas aos objetivos e ao atendimento das necessidades dos alunos e da instituição. De modo incontestado, o ambiente escolar é complexo, constituído por fatores e variáveis de natureza distintas, que exigem, de modo recorrente, a investigação crítica e rigorosa quanto à adequação das intervenções necessárias, sendo que, neste contexto, estima-se que estudos sistemáticos fundamentados na Análise do Comportamento possam, de modo integrado e inclusivo com outras orientações teóricas e metodológicas, cumprir a imperativa e urgente demanda pelo enfrentamento consistente das adversidades identificadas

REFERÊNCIAS

BORDINGNON, LUIZ F; BOTOMÉ, Silvio P. **Avaliação dos objetivos de ensino de História a partir da contribuição da Análise do Comportamento.** *Acta Comportamental*, 25 (3), 329-346, Cidade do México, jul-set, 2017.

BOTOMÉ, Sílvio P.; RIZZON, Luiz A. **Medida de desempenho ou avaliação da aprendizagem em um processo de ensino: práticas usuais e possibilidades de renovação.** Caxias do Sul. *Chronos*, v.30, n. 1, p.7-34, jun/jul, 1997.

CAVALIERI, Alessandra Moreira. **Análise de incidências do SAEB sobre a atuação profissional do professor nos anos iniciais do ensino fundamental.** 2013. 131f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2013.

FERNANDES, Elen Daiane Quartaroli. **A Língua Portuguesa no 5º. ano do Ensino Fundamental: Repertórios de ensino no contexto da Prova Brasil/SAEB.** 2016. 159f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2016.

GATTI, B. A., & Nunes, M.M.R. **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículo das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas** (Vol. 29). São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2002. 175 p.

HUSSEIN, Laila Guzzon. **Língua Portuguesa no Ensino Médio: repertórios de ensino no âmbito do Programa São Paulo Faz Escola.** 2016. 127 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Departamento de Psicologia, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2016.

KUBO, Olga Mitsue; BOTOMÉ, Sílvio Paulo. **Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. Interação em Psicologia**, [s.l.], v. 5, n. 1, p.1-19, 31 dez. 2001. Universidade Federal do Paraná.

LOPES Junior, J.; FONSECA, Ana Paula Araujo; SPARVOLI, Deise Aparecida Peralta; OLIVEIRA, Jurandyr de; GOUVÊA, Giseli Renata. **Processos de ensino e de aprendizagem profissionais da docência nas séries iniciais: Análise do Comportamento e Formação de Professores.** In: Tania Gracy Martins do Valle. (Org.) *Aprendizagem e Desenvolvimento Humano: Avaliações e intervenções.* 1ed. São Paulo: Cultura Acadêmica/Fundação Editora UNESP, 2009, v.1

SILVÉRIO, J.H.S. **Ensino de análise funcional para professores: Análise dos resultados de duas linhas de pesquisa** (Dissertação de mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

SKINNER, Burrhus Frederic. **Tecnologia do Ensino.** São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1972. 260 p. (Coleção Ciências do Comportamento). Tradução de: Rodolfo Azzi.

DA MINHA JANELA EU VEJO O MUNDO INTEIRO!

Data de aceite: 04/07/2022

Marina Nogueira Gomes Neta

Professora de Educação Básica

Levando em conta os contextos atuais vividos por nossa sociedade em relação à pandemia, adequamos e reorganizamos muitas ações, rotinas foram bruscamente modificadas aulas, metodologias e objetivos passaram a ser ressignificados a todo o momento para atender a nova demanda que surgiu. Mesmo com tantas mudanças, uma situação permaneceu e vem ganhando cada vez mais força a cada dia, é a relação da escola com a família no contexto da aprendizagem dos estudantes, e sabemos que essa relação é um fator fundamental para melhor desenvolvimento dos alunos. Buscamos com esse projeto, integrar a família e aproximá-los, trazendo então uma parceria que beneficiasse cada vez mais os estudantes e seu desenvolvimento educacional. O objetivo do projeto foi desenvolver atividades por meio da leitura de um livro infantil, diversas atividades, em diferentes formatos, na escola, em casa, propostas individuais e coletivas com a família. A leitura e a literatura são partes importantes para o processo de alfabetização e entendemos ser essencial tentar romper com o que já está previamente estabelecido, oferecer e proporcionar um novo caminho de

aprendizado, um caminho de leitura literária que lhe permita viajar em sua imaginação, na poesia, nos clássicos dos contos das bruxas que viram fadas, dos sapos que viram príncipes, dos animais falantes, enfim, dos mistérios, das 54 (cinquenta e quatro) aventuras, das tristezas e alegrias, das magias, das coisas que não se perdem no tempo, como é caso dos clássicos e da literatura infantil em sua totalidade. Conforme Freire (1989) “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”. Buscamos ocupar a necessidade de pensar no ensino o desenvolvimento da leitura e da escrita, além do aprender de forma pragmática, levar em conta a organização de mundo e pensamento de cada um. Assim o primeiro paradidático da turma do 2º ano do ensino fundamental, da Escola SESC em Cuiabá, inspirou uma sequência de atividades e acontecimentos, de forma simultânea, ou seja, online e presencial. A escola passou a ofertar desde março de 2021, seguindo as normas de biossegurança, aulas presenciais em escala, a capacidade da sala passou a ser de 50% então a turma foi dividida em dois grupos que se revezam em forma de rodízio semanal, disponibilizando também a opção de modalidade apenas remoto (online) para aqueles que assim optarem. A aula passou então a ser transmitida em tempo real para os alunos que seguindo a escala estariam em

casa naquele momento. As atividades passaram a ser adaptadas para a nova realidade visando sempre a segurança e saúde de todos. Mesmo com todas as mudanças, a vida escolar seguiu e com um ritmo ainda mais intenso, possibilidades e estratégias surgem. Novos conhecimentos, formas de ensinar e aprender fazem parte desse movimento de novas aprendizagens a partir do real e estabelecido pela pandemia. O projeto em questão, abrangeu de forma interdisciplinar as áreas de Geografia, História, Linguagem e Matemática. Inspirado no livro infantil “Janelas” de Carmem Queralt, traduzido por Flávio de Souza através da editora FTD. A proposta surge com uma pergunta que aos poucos foi se reformulando. Para início de conversa, a primeira a pergunta foi: “O que eu vejo ao abrir a minha janela?” Ao descobrir que as respostas eram por muitas vezes sem o menor interesse, pelo simples fato de ser o real como: “eu vejo um muro enorme da casa do vizinho, então não vejo nada”, ou “Apenas um espaço vazio com muita sujeira”, “Eu vejo um prédio enorme que tampa tudo”. Partindo de tais respostas, a pergunta se modifica e como mediador busquei encontrar olhares mais além, além daquilo do que está posto, do que eu vejo no real, e passando para “o que eu gostaria de imaginar”, ou seja, “O que cada um gostaria de ver ao abrir a sua janela?”, e assim, surgiram reinos encantados de unicórnios, fazendas com muitos animais, dinossauros e até mesmo um avião bem de pertinho. Tornando tudo muito mais interessante e bem mais grandioso, ultrapassando aquilo que estava então na frente de cada um, fazendo a proporção e a visão ampliarem. Através da pergunta norteadora: **O que eu quero ver ao abrir a minha janela?** O mundo, a paisagem através do meu olhar. De forma criativa, lúdica e poética, incentivamos os alunos a criarem atividades e dioramas com a sua interpretação. Conceituando sobre o que são então dioramas, os alunos pesquisaram e encontraram o significado: São representações de contextos através de montagens cênicas de tamanho reduzido, então pudemos partir para as demais etapas antes de chegar à realização do cenário. Segundo o site HiSoUR (2021) “A palavra “diorama” originou-se em 1823 como um tipo de dispositivo de visualização de imagens, dos franceses em 1822. A palavra significa literalmente “através daquilo que é visto”. Sabendo da necessidade urgente em que encontramos em nosso meio ambiente e sua preservação, nos empenhamos para uma consciência ambiental, sendo assim, demos prioridades a materiais de largo alcance e com fácil acesso aos estudantes. Padronizamos a atividade central que foi o diorama, a ser realizado dentro de uma caixa de sapatos, todos os elementos que fizeram parte do cenário de cada trabalho foram reutilizados ou reciclados, dando espaço para elementos que já tínhamos em casa, na escola ou até mesmo encontrados na natureza. Um cronograma nos orientou a realização de diversas atividades em sala de aula e no ambiente fora dela. Valorizando todo o processo e etapas de criação, de forma que o projeto não se limitasse apenas ao produto pronto ou seja, produto final somente a representação, e sim todo percurso até chegar a ele, buscando sempre incentivar e integrar a participação das famílias em toda a trajetória como parte fundamental do projeto. As famílias foram convocadas na ajuda com a atividade “mão na

massa” que foi a transformação do pensamento em espaço cênico. Os estudantes levaram as ideias escritas e ilustradas bem como suas falas e relatos sobre o que gostariam de executar, e com muito talento e apoio, nos proporcionaram lindas criações. Com atividades de música, fala e escuta, desenhos, escritas e “mão na massa”, produzimos contextos criativos e diversos, de visão de mundo e expectativas. Evidenciando o potencial poético e expressivo de cada um, culminando em uma exposição com mundos encantadores e com janelas para a imaginação. Nosso projeto finalizou com a exposição dos trabalhos de forma presencial e online. Os alunos que se encontravam presencialmente puderam convidar um responsável para assistir e observar as obras que foram produzidas, realizamos um vídeo com as falas de cada um sobre o que “via através da sua janela” e com muitas fotos de várias as etapas do projeto. As fotos e relatos foram realizados também em parceria com as famílias, pois parte do projeto foi realizada em casa com eles. Ao ver os estudantes diante do vídeo, os adultos também se impressionaram, pela capacidade de voz, de criação e até mesmo de participação de cada um, e porque não uma reflexão sobre a sua própria participação no desenvolvimento da criança. Aos que puderam ver posteriormente, conheceram um pedaço das vozes dadas à imaginação e ao pensamento de cada criança que ali estava representada em suas atividades, as viagens foram longas, por caminhos desconhecidos e mágicos, que emocionaram e encheram os olhos de quem por ali passava e parava para observar. Os trabalhos permaneceram expostos no hall de entrada da escola, possibilitando o acesso a todos que adentram esse espaço, e durante três semanas pudemos desfrutar de muita imaginação e socialização com todos que ali paravam para observar.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura infantil, ludicidade, alfabetização, dioramas.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Editora Cortez, 1989.

SOUZA, Ana A. Arguelho de. **Literatura Infantil na Escola:** a leitura na sala de aula. Campinas, SP: Autores Associados 2017.

SESC. **Proposta Pedagógica:** ensino fundamental anos iniciais. Rio de Janeiro. Departamento Nacional. 2015.

QUERALT, Carmem. Trad. SOUZA, Flávio. **Janelas.** São Paulo. Editora FTD. 2015.

HiSoUR: **Diorama.** Disponível em: <<https://www.hisour.com/pt/diorama-21036/>> . Acesso em 30/09/2021 às 18:24.

FUNDAMENTOS PARA UMA PROPOSTA DE ENSINO HISTÓRICO-CRÍTICA SOBRE ENERGIA NUCLEAR A PARTIR DO PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DE SUBMARINOS (PROSUB)

Data de aceite: 04/07/2022

Israel Silva Figueira

RESUMO: Este texto é fruto dos resultados da pesquisa de Mestrado Profissional realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGEduCIMAT/UFRRJ). A pesquisa buscou indagar sobre a possibilidade de se fundamentar uma proposta de ensino histórico-crítico para a energia nuclear, tomando o método da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) como fundamento didático e o Programa de Desenvolvimento de Submarinos da Marinha do Brasil (PROSUB) como prática social educativa e objeto de pesquisa. A pesquisa desenvolvida foi do tipo exploratória, quantitativa-qualitativa, que através de uma revisão da literatura pertinente e de questionário *on line* como instrumento de pesquisa, se buscou coletar impressões de professores de Ciências Naturais da Educação Básica sobre suas práticas de ensino, sobre o PROSUB e sobre a PHC como teoria crítica da educação. Das reflexões obtidas, foi concluído que para se fundamentar uma proposta histórico-crítica sobre energia nuclear como conteúdo de ensino, o professor deve ser capaz de compreender os fundamentos teóricos da natureza e da especificidade do trabalho educativo pela PHC, ter domínio do conhecimento científico a ser transmitido e da metodologia da Pedagogia Histórico-Crítica como prática pedagógica, e saber organizar

didaticamente as múltiplas determinações históricas constitutivas da processualidade e das contradições da energia nuclear como conteúdo e objeto da prática social a ser ensinada. Como premissa do ensino histórico-crítico à educação escolar, cabe ao professor a tarefa político-pedagógica de realizar a socialização do conhecimento científico através da mediação entre os saberes espontâneos dos alunos e o conhecimento sistematizado da ciência, como apreensão sintética das relações sociais na forma de saber elaborado e histórico-social.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia histórico-crítica. Ensino. PROSUB. Energia nuclear. Ciências.

ABSTRACT: This text is the result of the results of the Professional Master's research carried out with the Graduate Program in Science and Mathematics Education at Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGEduCIMAT/UFRRJ). The research sought to inquire about the possibility of basing a historical-critical teaching proposal for nuclear energy, taking the method of Historical-Critical Pedagogy (PHC) as a didactic foundation and the Brazilian Navy Submarine Development Program (PROSUB) as an educational social practice and research object. The research developed was exploratory, quantitative-qualitative, which, through a review of the relevant literature and an online questionnaire as a research instrument, sought to collect impressions from Natural Science teachers of Basic Education about their teaching practices, about the PROSUB and on PHC as a critical theory of education. From the reflection obtained, it was concluded that in order to base a historical-critical

proposal on nuclear energy as a teaching content, the teacher must be able to understand the theoretical foundations of the nature and specificity of the educational work at PHC, have a mastery of scientific knowledge to be transmitted and the methodology of Historical-Critical Pedagogy as a pedagogical practice, and to know how to organize didactically the multiple historical determinations that constitute the processuality and contradictions of nuclear energy as content and object of the social practice to be taught. As a premise of the historical-critical teaching of school education, the teacher is responsible for the political-pedagogical task of carrying out the socialization of scientific knowledge through the mediation between the students' spontaneous knowledge and the systematized knowledge of science, as a synthetic apprehension of social relations in the form of elaborate and historical-social knowledge.

KEYWORDS: Historical-critical pedagogy. Teaching. PROSUB. Nuclear energy. Science.

INTRODUÇÃO

O Programa de Desenvolvimento de Submarinos da Marinha do Brasil (PROSUB), que está produzindo o primeiro submarino nuclear brasileiro, nasceu vinculado a outro programa mais antigo e amplo, historicamente sigiloso e contraditório, que sempre buscou pela autonomia e autossuficiência em tecnologia nuclear para o país: o polêmico Programa Nuclear da Marinha do Brasil (PNM). Pensado desde fins da Segunda Guerra Mundial e desenvolvido estrategicamente desde então, o PNM é hoje o maior e mais expressivo empreendimento militar, científico e tecnológico brasileiro, mas ainda pouco discutido em meios que não o do campo militar ou da indústria nuclear nacional quanto a sua real necessidade em sociedade. O PROSUB e o PNM estão hoje conferindo ao país domínio pleno sobre o ciclo do urânio, garantindo autossuficiência no enriquecimento desse mineral como combustível nuclear e produzindo tecnologia de propulsão para belonaves. Com emprego militar e a promessa em diferentes usos sociais, seus defensores se apoiam no discurso do uso pacífico e humanitário dessa tecnologia (CORRÊA, 2009; VASCONCELLOS, 2020).

O movimento que trouxe a possibilidade da construção do primeiro submarino nuclear brasileiro nasceu de uma longa e contraditória história política, marcada por disputas e rupturas ao longo do século XX, movido por interesses que vieram principalmente dos ideais nacionalistas do setor militar brasileiro. Foi de acordo com esses ideais de classe, que marcaram uma época histórica do Brasil, que necessidades estratégicas desse setor foram privilegiadas e postas em prática para todo o país. Para alguns autores, foi seguindo os ideais e a perspectiva de classe de um corpo de oficiais militares brasileiros, que o país desenvolveu o seu programa nuclear. São portanto nomes de oficiais militares, como os do Comandante Álvaro Alberto, Rex Nazaré e Othon Bastos, os que figuram como principais protagonistas do programa nuclear brasileiro e na construção do submarino com propulsão nuclear (CORRÊA, 2009; LANA, 2014; MARTINS FILHO, 2014).

No desenrolar histórico do programa nuclear brasileiro, as questões do desenvolvimentismo e do nacionalismo sempre estiveram presentes no discurso de seus

defensores, como um projeto atômico nacional. Portanto, segundo alguns historiadores e pesquisadores, a compreensão do programa nuclear brasileiro é oportuna para a compreensão da história do nacionalismo brasileiro, que desde os anos de 1950, sob o contexto da Guerra Fria, até o advento do PROSUB, sempre esteve marcado pelo nacionalismo burguês como elemento definidor da vida política, econômica e social do Brasil. É com essa perspectiva, constituída como força político-ideológica, que buscamos compreender a prática social do PROSUB através da pedagogia histórico-crítica nos dias atuais.

A opção de tratar da energia nuclear como objeto de pesquisa em educação e conteúdo de ensino, abordando-a de forma histórico-crítica a partir do programa que nos levará ao primeiro submarino nuclear brasileiro, se justifica não somente por ser o próprio PROSUB um fato histórico altamente relevante em C&T para o país, mas também por ser a energia nuclear um conhecimento vinculado ao mais alto e elaborado processo de conhecimento científico como cultura humana e prática social. Entretanto, apesar da sua relevância como conhecimento elaborado e significativa complexidade como empreendimento tecnológico, percebemos pouca mobilização crítica de setores mais amplos da sociedade sobre os seus objetivos e impactos, ou mesmo quanto as suas reais necessidades para o país. Percebemos que, com exceção do setor militar e de alguns segmentos ainda embrionários da indústria nuclear nacional, que podem ser beneficiados diretamente pelo programa, não encontramos grandes reflexões sobre o PROSUB como política pública e que justificasse os seus altos investimentos. Como produção acadêmica em meios universitários, o PROSUB e o PNM são objetos de pouco interesse ou não são abordados satisfatoriamente como conhecimento e prática social, principalmente nas Ciências Sociais e Humanas. Exceções podem ser encontradas na Tese de Fernanda das Graças Corrêa pela UFRJ (CORRÊA, 2009) e nos trabalhos de João Roberto Martins Filho (MARTINS FILHO, 2014). Até o momento desconhecemos trabalhos que relacionem o PROSUB ou o PNM à educação escolar ou a propostas de ensino de Ciências na Educação Básica.

O objetivo principal da pesquisa apresentada nesse artigo foi o de buscar fundamentos pedagógicos que possam organizar didaticamente uma proposta de ensino histórico-crítica sobre energia nuclear, tomando o PROSUB como objeto de pesquisa e prática social educativa no ensino de Ciências Naturais. Assim, a pesquisa teve como estratégia de investigação analisar as percepções de um grupo de professores de ciências quanto ao conhecimento e relevância histórico-social do PROSUB para a educação escolar e o ensino de Ciências Naturais; examinar o entendimento desses professores quanto as suas próprias práticas educativas escolares, tomando como mediação teórica os fundamentos didáticos da PHC; interpretar as falas desses professores, a partir dos fundamentos da PHC, quanto ao PROSUB fundamentar uma proposta de ensino histórico-crítica sobre energia nuclear para o Ensino Médio. Por se tratar de uma pesquisa de Mestrado Profissional, ela também contribuiu para a elaboração de um Caderno de Orientações Pedagógicas como

Produto Final (FIGUEIRA; PORTO, 2020).

A revisão de literatura que conduziu toda a reflexão da pesquisa foi organizada em função dos paradigmas que consideramos estruturar o campo da Educação em Ciências no Brasil e que tem fundamentado propostas de ensino das Ciências Naturais, tais como o movimento de Alfabetização Científica e Educação CTS (SANTOS, 2012; SANTOS; AULER, 2011). Além deles, esta revisão nos permitiu compreender que as questões do desenvolvimentismo nacional e do nacionalismo brasileiro sempre marcaram o discurso dos defensores de um projeto atômico nacional e definiram o contexto histórico no país que buscou por um programa nuclear brasileiro (MARTINS FILHO, 2014). Como já mencionamos, foi a partir de interesses militares e conforme os ideais de seu corpo de oficiais, que a Marinha desenvolveu o seu programa nuclear para o Brasil, criando para o poder naval nacional a necessidade estratégica de possuir submarinos com propulsão nuclear como meios furtivos para equipar a sua armada e defesa do litoral (CORRÊA, 2009; MARTINS FILHO, 2014).

Como fundamentação teórica, nos orientamos pelo conceito de trabalho educativo da PHC proposto por Dermeval Saviani (SAVIANI, 2011; 2018) e pelos fundamentos didáticos dessa pedagogia construídos coletivamente por educadores de diferentes disciplinas (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019). Nesse sentido, destacou-se o caráter mediador da educação escolar como prática social, traçando uma evolução do ensino da Física em diferentes períodos históricos e tendências de ensino no Brasil. Todo esse arcabouço teórico-metodológico circunscreveu e delimitou o PROSUB como objeto de pesquisa e prática social, sendo compreendido pelo seu desenvolvimento histórico, processual e contraditório. Todo o desenvolvimento do PROSUB como empreendimento militar, científico e tecnológico, também foi pensado como conteúdo de ensino e saber escolar a ser socializado, como prática educativa mediadora no seio da prática social global.

O PROGRAMA NUCLEAR BRASILEIRO

Logo após o fim da Segunda Guerra Mundial e com a implantação do Projeto Manhattan para as bombas nucleares, os Estados Unidos, juntamente com seus aliados, se despontou como país hegemônico a dominar a tecnologia nuclear. Dessa forma, se estabeleceu em 1946 nos EUA, através da Lei McMahon, a sistematização política e hegemônica de domínio norte-americano dessa tecnologia para o mundo, dificultando para outras nações o acesso ao conhecimento científico nuclear e estabelecendo o controle dessa tecnologia como política externa. Ao mesmo tempo, também como política externa e hegemonia militar, os Estados Unidos buscou se abastecer de minerais radioativos para realizar as suas intenções como programa nuclear. E sendo o Brasil um dos países com as maiores reservas de minerais radioativos no mundo, fomos nós o grande parceiro comercial dos EUA e seu provedor por décadas desses minerais (FIGUEIRA, 2020).

Até a primeira metade do século XX, o Brasil não tinha conhecimento real do tamanho de suas reservas de minerais radioativos, contendo entre outros elementos o urânio e o tório, por exemplo. Durante muitos anos, num período que foi de fins do século XIX até início do século XX, nossas areias monazíticas foram contrabandeadas do litoral brasileiro para a Europa e Estados Unidos em navios, para serem beneficiada e vendidas por empresas privadas. Segundo Fleury Rosa (2013), as areias monazíticas são um conjunto de minerais, principalmente aqueles dotados de elementos químicos das chamadas terras raras, que são um conjunto de elementos químicos, normalmente encontrados na natureza misturados a outros minérios de difícil extração e de minerais radioativos em sua maior parte. A importância, tanto dos minerais radioativos como das terras raras para o desenvolvimento das pesquisas na área da física atômica, se intensificou ainda na primeira década do século XX, por possuir propriedades especiais que são hoje utilizadas numa infinidade de aplicações tecnológicas, como lâmpadas de LED, lasers, superímãs presentes nos discos rígidos de computadores e motores de carros elétricos, e na separação de componentes do petróleo. Durante décadas, a troca dessas terras raras brasileiras por excedentes agrícolas norte-americanos, como o trigo, esteve em acordos quase sempre controversos e que excluíam o Brasil da possibilidade de desenvolver uma tecnologia nuclear autóctone, por exemplo. Na década de 1950, o foco da exploração de monazita no Brasil passou a ser a extração de tório e urânio, usados na produção de energia nuclear. Atualmente, o Brasil tem a segunda maior reserva mundial conhecida de terras raras, porém essa riqueza ainda não é explorada satisfatoriamente, devido ao custo da tecnologia de extração e separação, o que obriga o país a importar esses elementos para usar como matéria-prima. É impossível hoje um país pensar a revolução energética sem dominar a cadeia produtiva das terras raras, seja para a fabricação de painéis solares, superímãs de geradores eólicos ou motores elétricos.

A história das exportações de minérios radioativos e a extração de areias monazíticas do litoral brasileiro, que pela Lei 1.310 de janeiro de 1951 passava a constituir monopólio estatal e impedia a sua negociação por empresas privadas, por si só, já representa um momento de grande contradição para o programa nuclear brasileiro. Essa história, que culmina com a Comissão Parlamentar de Inquérito da Energia Atômica, em 1956, apontou a ocorrência de trabalho escravo à população local das áreas de extração ilegal, diversas irregularidades fiscais das empresas envolvidas, além de documentos que comprovaram o suborno a juízes e desembargadores. Todo esse contexto que marcou a extração de terras raras e de tório do Espírito Santo até a Bahia, passando pela CPI da Energia Atômica em 1956, pode ser encontrado na matéria de Andrade e Santos (2013), “A guerra de Guarapari”, conforme o site da Associação Nacional dos Trabalhadores da Produção de Energia Nuclear (ANTPEN). Esse episódio também pode ser encontrado no relato de outros autores (FLEURY ROSA, 2013; LOPES; BOURGUIGNON, 2015).

O PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DE SUBMARINOS - PROSUB

Atualmente apenas seis países no mundo – China, Estados Unidos, França, Reino Unido, Rússia e Índia – dominam a tecnologia nuclear para propulsão de submarinos (MARTINS FILHO, 2014; VASCONCELOS, 2020). Sabemos que a energia nuclear é um conhecimento altamente valorizado, estrategicamente disputado e politicamente tratado como um saber elaborado e tecnologia sensível da matriz energética. Ainda assim, a reflexão desse saber e sua tecnologia são pouco exploradas pela educação escolar, sendo em alguns casos, provocado apenas pelas contradições quando tratamos dos riscos humanos e ambientais que os envolvem.

O setor militar brasileiro e em especial a Marinha do Brasil, buscou ao mesmo tempo dominar o ciclo de enriquecimento do urânio e ter autonomia em projeto e construção de submarinos, alçando como objetivo maior a construção de um submarino com propulsão nuclear inteiramente com tecnologia nacional. Esse projeto ganhou forma concreta no início da década de 1980, pelo Arsenal de Marinha do Rio de Janeiro (AMRJ), quando da aquisição de cinco submarinos da Classe Tupi, a partir do projeto alemão IKL – 1400. Nessa década, o contrato assinado com o estaleiro alemão HDW iniciou a capacitação técnica brasileira na construção do primeiro submarino convencional pelo Brasil (CORRÊA, 2010). Entretanto, depois de avanços e retrocessos no projeto, após anos de governos militares, o programa nuclear brasileiro do primeiro submarino com propulsão nuclear ressurgiu de onde menos se esperava: de um presidente civil, ex-sindicalista, democraticamente eleito e de esquerda: Luís Inácio Lula da Silva, já em seu segundo mandato. Assim, o Presidente Lula, através da Marinha do Brasil e do Ministério da Defesa, criou a Coordenadoria Geral do Programa de Desenvolvimento de Submarino com Propulsão Nuclear (COGESN), que ficou responsável pelo gerenciamento de todas as atividades do Programa de Desenvolvimento de Submarinos – PROSUB. A retomada do novo programa nuclear brasileiro contou ainda com uma nova Política de Defesa e a elaboração da Estratégia Nacional de Defesa (END), aprovada em 18 de dezembro de 2008, que estabelece como setores estratégicos, o espacial, o cibernético e o nuclear, reorganizando a Base Nacional de Defesa do Brasil para um desenvolvimento tecnológico independente (BRASIL, 2008).

Discutida a estratégia política para esse novo programa, um acordo foi firmado entre os governos da França e do Brasil em 2008 para o PROSUB, contemplando a nacionalização de equipamentos e a transferência de tecnologia através do projeto e construção de quatro submarinos convencionais e de todas as partes não nucleares de um submarino nuclear – o SN-10 Álvaro Alberto. A classe de submarinos comercializada pela empresa francesa e escolhida para ser adaptada ao programa militar brasileiro com o PROSUB, constituindo-se, assim, na classe Riachuelo para a nossa Marinha, é a classe *Scorpène*, considerada pelos especialistas navais internacionais como uma das mais bem sucedidas em operação no mundo atualmente (CORREA, 2009; MARTINS FILHO, 2014). Para a escolha da

França como parceiro comercial, pesou o fato desse país projetar, construir e comercializar submarinos convencionais e nucleares, além de dispor de transferência de tecnologia em seu pacote de negócios (DHENIN, 2010).

O PROSUB compreende um total de oito contratos comerciais, que correspondem na efetivação de três grandes empreendimentos: projeto e construção de um Estaleiro Base Naval (EBN) para submarinos e de uma Unidade de Fabricação de Estruturas Metálicas (UFEM); a construção de quatro submarinos convencionais (S-BR) classe Riachuelo; e o projeto e construção do casco do primeiro submarino nuclear brasileiro. Toda construção e montagem das seções dos submarinos, da Base Naval e da UFEM estão sendo realizadas no município de Itaguaí, no Rio de Janeiro (CORRÊA, 2009; LANA, 2014).

Em fins de 2018, o primeiro submarino convencional que dá nome a toda classe, S-40 Riachuelo, já foi entregue ao mar. No início de 2019 houve a integração das seções do casco do também convencional S-41 Humaitá. Os outros dois submarinos convencionais, S-42 Tonelero e o S-43 Angostura, deverão ser lançados ao mar entre 2020 e 2022. O submarino nuclear SN-10 Álvaro Alberto iniciou sua construção em fevereiro de 2020, devendo estar concluído em 2029. Será um submarino nuclear com diâmetro de 9,8 metros, ante os 6,2 metros dos convencionais, para poder acomodar um reator nuclear do tipo água pressurizada PWR (*pressurized water reactor*). Seu comprimento será de um pouco mais de 100 metros, com deslocamento de cerca de 6.000 toneladas e propulsão turbo-elétrica de 48 MW de potência. O reator nuclear de propulsão para esse submarino não está incluso no contrato do programa de transferência de tecnologia e está sendo construído autonomamente pelo Brasil (MARINHA DO BRASIL, 2020). Atualmente o Brasil pertence ao seleto grupo de países (China, EUA, França, Rússia, UK, Alemanha, Japão, Índia, Paquistão, Irã e Holanda) que detém a tecnologia de enriquecimento do urânio, entretanto, com recursos minerais próprios e tecnologia, somente o Brasil, EUA e a Rússia.

Todas as etapas de beneficiamento do urânio como combustível nuclear são realizadas pela Marinha e pelas Indústrias Nucleares do Brasil (INB) na Unidade Produtora de Hexafluoreto de Urânio (USEXA) em ARAMAR, inaugurada em 16 de fevereiro de 2012. O Laboratório de Geração de Energia Nucleoelétrica (LABGENE) é um protótipo em terra do sistema de propulsão do submarino nuclear e também para testes do modelo de reator que o equipará. O LABGENE tem como tarefas testar e desenvolver sistemas e equipamentos, bem como auxiliar na construção, comissionamento, operação e manutenção de instalações de propulsão nuclear para aplicação militar naval. Esse laboratório encontra-se em fase de construção no Centro Tecnológico da Marinha, em Iperó/SP (MARINHA DO BRASIL, 2020).

METODOLOGIA

Cabe ressaltar, que o planejamento inicial da pesquisa citada sofreu com o contexto de isolamento social da pandemia da Covid-19, restringindo o trabalho de campo previsto

para ser desenvolvido em uma escola pública. Iniciamos nosso processo investigativo em uma turma do 2º ano do Ensino Médio no Rio de Janeiro, mas logo foi interrompido. De quatro encontros previstos com a turma, conseguimos realizar apenas dois encontros com os alunos antes da suspensão das aulas. Com eles, disponibilizamos da apresentação de slides e questionário para ser respondido pelos alunos presentes. O questionário trazia perguntas sobre energia nuclear e sobre o fato de o Brasil estar construindo um submarino nuclear, a fim de captar as percepções e opiniões dos alunos sobre energia nuclear, radiação ionizante e sobre a construção do submarino nuclear brasileiro. Embora essas impressões iniciais fossem importantes, pela sua incompletude, elas não constituíram um todo estruturado que pudesse fundamentar uma proposta de ensino sobre energia nuclear.

Com o fechamento das escolas no Rio de Janeiro e com a dificuldade de se trabalhar com os alunos, a estratégia passou para a investigação sobre um grupo de 22 professores de Ciências Naturais (Biologia, Física, Química), através do trabalho remoto e com questionário on-line, indagando-os sobre o PROSUB, sobre suas práticas pedagógicas em disciplinas científicas e sobre a PHC como teoria da educação. Assim, organizamos uma pesquisa exploratória, de cunho qualitativo e quantitativo, que intencionava com os seus resultados uma forma de intervenção determinada. O Caderno de Orientações Pedagógicas proposto como Produto Educacional demonstra essa intencionalidade como possibilidade de intervenção no ensino sobre energia nuclear (FIGUEIRA; PORTO, 2020).

Como critério de organização metodológica, focamos nossa atenção inicial à questão do submarino nuclear brasileiro, buscando compreender pelas respostas dos professores, as motivações e contradições do desenvolvimento de um programa nuclear para o Brasil através de sua Marinha, assim como a necessidade do país em construir um submarino nuclear. Em seguida, buscando embasar as nossas análises sobre as respostas dadas pelos professores e consubstanciar reflexões para se organizar uma proposta de ensino histórico-crítica, inquirimos deles o conhecimento da PHC como uma teoria crítica e histórico-dialética da educação, que através de seus conceitos principais e suas categorias lógicas, fundamentam uma didática como trabalho educativo. Julgamos que o tratamento e a discussão realizada sobre esse bloco de questões compõe o eixo compreensivo e organizador de todo o trabalho de pesquisa, contribuindo na organização de uma proposta de ensino histórico-crítica na educação escolar. Assim, por constituírem um dos polos da prática pedagógica, os professores e suas respostas formam um conhecimento empírico que, interpretado à luz dos fundamentos da PHC estabelecidos aqui como critério metodológico, compõem elementos de reflexão e argumentos objetivos como pesquisa. Pois, se queremos ter uma ação docente como prática social situada, precisamos de mediações que interpretem e fundamentem essa ação docente. Nesse sentido, os fundamentos didáticos da PHC como teoria dialética e histórico-crítica, foram basilares como estratégia metodológica de pesquisa (FIGUEIRA, 2020).

Portanto, tomando o PROSUB como prática social e objeto de pesquisa, este

trabalho buscou metodologicamente se incluir ao pensamento educacional crítico, que tem como proposição pedagógica, aquela que aponta na direção da superação dialética da divisão da sociedade em classes e fazendo da socialização do conhecimento sistematizado um saber escolar, como luta política da educação por uma sociedade em que esteja superado o problema da divisão social do conhecimento elaborado através do saber escolar (SAVIANI, 2018). Pois, entendemos que, na sociedade atual do capital, a produção não material coincide com a produção teórica do saber, do saber objetivo elaborado e produzido historicamente como conhecimento científico, como forma principal e dominante de saber sistematizado. Uma vez que é esse tipo de saber que predomina na sociedade do capital e é valorizado como saber escolar através da educação (SAVIANI, 2011; 2018).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em relação ao grupo de professores pesquisados podemos dizer que se tratou de um grupo heterogêneo, que apontou para diferentes concepções pedagógicas no conjunto de suas respostas, expressando até mesmo em alguns momentos, ideias e conceitos contraditórios ao referencial pedagógico que afirmavam participar. Apenas a metade dos professores interrogados sabia da construção do submarino nuclear pelo Brasil e a maioria apontou que o Brasil não precisa de um submarino nuclear. A maior parte dos professores não aprovou o PROSUB e nem a construção de um submarino nuclear pelo Brasil. Eles declararam muitas suspeitas em relação às empresas envolvidas no consórcio contratual do PROSUB e também quanto aos investimentos envolvidos que, segundo eles, poderiam ser mais bem empregados em outras demandas para o país. Eles fizeram a defesa de que as decisões sobre os investimentos que envolvem energia nuclear e a construção de artefatos nucleares deveriam ser embasadas em opiniões dos cientistas e com a aprovação dos cidadãos brasileiros, e não pelo aval ou por interesses militares. Ainda assim, classificaram a construção do submarino nuclear e o programa nuclear brasileiro como eventos importantes para o desenvolvimento científico e tecnológico do país, mas com preocupações quanto ao modo como isso é realizado no Brasil. Os professores apresentaram ter pouco conhecimento sobre as aplicações tecnológicas que envolvem a energia nuclear e muito temor quanto ao emprego dessa forma de energia em sociedade, principalmente em virtude da possibilidade de lixo nuclear e de riscos com o “vazamento” de radioatividade. Conforme as visões civis sobre a energia nuclear em Martins Filho (2014), aqui também os professores não parecem desconhecer os ganhos tecnológicos de utilidade civil que o programa pode promover, embora expressem desconfiança e certa recusa em sua concretização como empreendimento científico e tecnológico para o país. Esse sentimento de recusa e desconfiança não é por acaso, ele guarda relação com os fatos recentes da história política em nosso país, marcada por rupturas democráticas e grandes escândalos político-econômicos, como a saga da construção das Usinas Nucleares em

Angra dos Reis, a história do acidente de Goiânia e a participação da empresa Odebrecht em diversos escândalos político-financeiros recentes, e ainda assim, ser protagonista no consórcio de empresas que fazem parte do PROSUB.

Os professores apresentaram ter conhecimentos da PHC e identificaram o seu principal autor. Apresentaram também o entendimento de que a relação entre educação e sociedade é uma relação mediada, em que a educação escolar sofre com os problemas da sociedade ao mesmo tempo em que, não agindo sozinha, a educação pode conter as soluções para resolver os problemas em sociedade. Como conceitos principais da PHC, eles identificaram a socialização do saber sistematizado como estratégia educativa, a função mediadora da educação escolar como papel social da educação e a compreensão da natureza histórico-social da educabilidade humana como aspecto transformador do saber escolar. Entretanto, não esboçaram o entendimento de que essa relação mediadora da educação com a sociedade se dá pela dialética, ou pela compreensão da educação como prática social. Também não compreendem a educação como valorização do conhecimento cotidiano e como trabalho não-material. Chamou ainda a nossa atenção o fato de também não reconhecerem o materialismo histórico-dialético como fundamento filosófico da PHC. Esse mesmo grupo de professores acha que a PHC politiza demais a educação escolar e reconhecem ser esse o ponto principal associado a essa pedagogia, bem como também o motivo principal da PHC ser alvo de críticas por parte de seus opositores.

Apoiado em nossos referenciais teóricos e analisando as respostas dos professores quanto as suas posturas pedagógicas e referenciais de ensino de ciências, podemos dizer que estamos diante de um grupo de professores que tem aspirações pragmáticas para o entendimento do que é a Ciência. Nesse sentido, para eles, a importância de se abordar o submarino nuclear brasileiro como conteúdo de ensino de Ciências Naturais se faz, exclusivamente, em virtude de sua contextualização como aplicação tecnológica ao tema da energia nuclear. Sobre a importância do PROSUB como conhecimento e conteúdo de ensino, eles o identificam como um conhecimento que tem afinidades temáticas e epistemológicas com a proposta CTS de Educação em Ciências, cuja relevância está na apreensão do conhecimento científico em função da preparação do aluno ao mundo do trabalho. Para tal, reivindicam em sua organização como conteúdo de Ciências e atuação como professores dessas disciplinas, ter acesso a bons recursos didáticos para o ensino, a possibilidades de uma formação continuada de seu exercício profissional e uma carreira estável, reconhecida e valorizada socialmente.

Conforme respostas dos professores pesquisados, podemos inferir que eles parecem compreender que a prática docente ou não deve ser orientada por uma proposição pedagógica concebida intencional, ser descentrada pedagogicamente como processo de ensino, ou ser dirigida por um ecletismo pedagógico nas aulas, mesmo reconhecendo que os conhecimentos tratados na forma de conteúdos escolares devam ser sistematizados para se garantir aos alunos a apreensão da Ciência e possibilitar a participação social dos

alunos em sociedade, principalmente no mundo do trabalho.

Portanto, está ausente para nós como entendimento de trabalho educativo e prática docente por parte desses professores, a dimensão política de intencionalidade pedagógica na socialização do saber elaborado em favor da emancipação do educando como classe trabalhadora ou como estratégia social e instrumento de luta dos alunos, na forma de educação escolar, contra as desumanidades da sociedade do capital, conforme preconizam claramente os fundamentos didáticos da PHC (SAVIANI, 2011; 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa que trata este artigo, além de seu caráter crítico, posicionamento epistemológico e organização metodológica, visa difundir a socialização do saber como prática social educativa através da escola, conferindo ao debate sobre o conhecimento científico e tecnológico um caráter político e transformador em sociedade.

Nesse sentido, as reflexões conclusivas dessa pesquisa nos apontaram que, como os conhecimentos científicos tratados pela escola não são produzidos e elaborados por processos e decisões internos, mas historicamente por uma prática social mais ampla e exterior à escola, eles devem ser organizados de forma competente e intencional pelo professor, orientado de forma segura por uma estratégia pedagógica. Para dar conta da radicalidade do objeto investigado, como conteúdo objetivo da prática social global, de modo histórico e com suas contradições reais, a estratégia pedagógica escolhida não pode ser outra senão a de uma teoria crítica em educação. A não observância disto acarretará, segundo nosso entendimento, prejuízos ao trabalho educativo como mediação social e assimilação pelos signos como aprendizagem, não garantindo a transposição dos elementos da realidade empírica externa para o campo interno da consciência humana como realidade, fazendo constituir no aluno aquilo que Vigotski, segundo Martins (2021), chama de estrutura psíquica superior.

Pensamos que as atividades da Educação Básica, principalmente na escola pública, devem organizar-se em função dessa dimensão conscientizadora, tanto no trabalho educativo como na orientação pedagógica. Dessa forma, a mediação social da educação escolar pela perspectiva histórico-crítica deve ser necessária, para que a prática docente possa ser dirigida aos alunos através da compreensão das contradições dos desenvolvimentos históricos e científicos como conteúdos da prática social humana, como por exemplo, os do PROSUB, em seu desenvolvimento histórico, político e econômico.

Conforme Saviani (2018; 2019), a questão do saber elaborado, que sempre historicamente esteve vinculado a uma perspectiva de classe pela educação escolar, passa a ser problematizado pela PHC, descaracterizando o saber elaborado como um conhecimento que se destina somente a uma classe privilegiada e tornando esse mesmo saber elaborado acessível a todas as classes sociais. Ao mesmo tempo, via educação

escolar, faz dessa descaracterização um instrumento de luta e transformação social da realidade.

A importância do ensino histórico-crítico está na força de uma teoria pedagógica mediadora como instrumento da crítica e na defesa política da escola pública, que se liga ao mesmo tempo à afirmação da classe trabalhadora e na luta contra a subserviência da educação escolar ao modo neoliberal de produção capitalista. Na situação atual, em que tanto se interroga sobre o papel social da escola, e que ao mesmo tempo é marcado por um obscurantismo científico e ações políticas que atacam e colocam em cheque as instituições democráticas atualmente em nosso país, torna-se mais necessário ainda à escola, e através da PHC, situar o trabalho educativo como prática docente transformadora.

Como contribuições à educação escolar, compreendemos que o ensino histórico-crítico da PHC será capaz de articular o conhecimento científico da energia nuclear com os desenvolvimentos e contradições históricas, científicas e epistemológicas do PROSUB como prática social humana. E mais do que isso, será capaz de explicar como o conhecimento humano da prática social se converte em potência material pelo processo de produção capitalista a ser assimilado como conteúdo através da escola.

Assim, a possibilidade de tratar o PROSUB como uma prática social elaborada e conhecimento sistematizado sobre energia nuclear, faz da PHC um posicionamento político e pedagógico estratégico em educação. Trazendo uma competência necessária ao professor atualmente como trabalho educativo, ratificando a intenção na defesa de uma prática educativa que não se sujeita à consciência alienada dos tempos atuais sob o modo de produção capitalista em sua forma neoliberal. Como proposta para novas pesquisas, sugerimos a prática social do PROSUB organizada dialeticamente como momentos didáticos da PHC no ensino de Ciências, investigando as contradições como conteúdo de ensino (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019).

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Política Nacional de Defesa – Estratégia Nacional de Defesa**. 2020. Brasília: Ministério da Defesa, 2008. In.: < https://www.gov.br/defesa/pt-br/assuntos/copy_of_estado-e-defesa/pnd_end_congresso_.pdf> Acesso em: 12/10/2019.

CORRÊA, Fernanda das Graças. O Projeto do Submarino de Propulsão Nuclear na visão de seus protagonistas: uma análise histórica de Geisel a Lula (1974 – 2009). Dissertação. 259 p. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em História Comparada, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

DHENIN, Miguel Patrice Philippe. **O papel das Forças Armadas no planejamento e na implantação da matriz energética brasileira. Os casos do petróleo e da energia nuclear**. Dissertação de mestrado – Estudos Estratégicos da Segurança e da Defesa. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2010.

FIGUEIRA, Israel Silva. **Fundamentos para uma proposta de ensino histórico crítica sobre energia nuclear a partir do Programa de Desenvolvimento de Submarinos (PROSUB)**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática, 2020. 159 f

FIGUEIRA, Israel Silva; PORTO, Claudio Maia. **Caderno de Orientações Pedagógicas - Ensino sobre energia nuclear a partir do Programa de Desenvolvimento de Submarinos (PROSUB)**. 2020. In:< <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/585814>>. Acesso em: 12/04/2021.

FLEURY ROSA, Mário Fabricio. **A física atômica no Brasil: da questão das areias monazíticas à CPI de 1956**. Dissertação (Mestrado em História) - Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília –UnB, Brasília/DF, 2013.

GALVÃO, A.C.; LAVOURA, T.N.; MARTINS, L.M. **Fundamentos da Didática Histórico-Crítica**. Campinas/SP: Autores Associados, 180p. 2019.

LANA, Luciana. **Submarinos: defesa e desenvolvimento para o Brasil**. Rio de Janeiro: Versal Editor, 200p. 2014.

LOPES, A.; BOURGUIGNON, N. A bomba atômica de Guarapari: areias viraram bombas. A Gazeta. Guarapari/ES: 30 de agosto de 2015. Instituto Jones dos Santos Neto. Disponível em:http://www.ijsn.es.gov.br/ConteudoDigital/20161206_aj23146_municipio_guarapari_historia.pdfAcesso em 20 março de 2021.

MARINHA DO BRASIL. **Programa de Desenvolvimento de Submarinos**. In:< <https://www.marinha.mil.br/prosub/>> aceso em 20/03/2020.

MARTINS, Ligia Marcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Coleção Educação Contemporânea. Campinas/SP: Autores Associados, 2021.

MARTINS FILHO, J. R. Visões civis sobre o submarino nuclear brasileiro. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, vol.29, n.85, junho, 2014.

SANTOS, W. L. P. dos. Educação CTS e cidadania: confluências e diferenças. Amazônia: **Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**, v. 9, p. 49-62, 2012.

SANTOS, W.L.P.; AULER, D. (Org.). **CTS E Educação científica desafios, tendências e resultado de pesquisa**. Brasília: editora UnB, 2011, 461p.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11º ed. Coleção Educação Contemporânea. São Paulo: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 43ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

VASCONCELLOS, Yuri. Marinha lança ao mar o Humaitá. **Pesquisa FAPESP – Engenharia**. Em 16 de dezembro de 2020. In:< <https://revistapesquisa.fapesp.br/marinha-lanca-ao-mar-o-humaita/>>. Acesso em 19 de junho de 2021.

CAPÍTULO 6

FLIPGRID CONTANDO A HISTÓRIA DA MATEMÁTICA

Data de aceite: 04/07/2022

**Ynnes Carolinne Rodrigues Chaves
Campagnucci**

Pós-graduada em Educação Especial e
Inclusão com Ênfase em AEE

INTRODUÇÃO

Criado em 2017, o aplicativo Flipgrid é uma ferramenta também disponível em plataforma no sítio: <https://admin.flipgrid.com/signup/>, para ser acessado on-line, também com fins educacionais. Nele há possibilidades de promover discussões temáticas, responder a perguntas, realizar tutoriais, emitir opiniões, resolver situações-problema e outros. Essa tecnologia tem aproveitamento para todas as idades e em várias disciplinas escolares, para atividades inter, multi ou transdisciplinares. O principal eixo da ferramenta é a geração de vídeos. Para ter acesso ao Flipgrid, após a criação da sala virtual pelo professor, os alunos necessitam de um código gerado pelo docente. Há ambientes para determinar a finalidade e o assunto dos vídeos.

De acordo com PICCIANO e DZIABAS (2013), a ferramenta pode ser factível para expandir, inclusive, as competências tecnológicas. Segundo CRISTÓVÃO (2012), a imprescindibilidade de superação de

metodologias desmotivadoras e o Flipgrid pode ser um caminho.

Pensando em tornar o estudo sobre a Matemática mais atraente e apresentar uma nova ferramenta de estudo para os estudantes, foi realizado no início do ano letivo de 2021 com as turmas de 7º ao 9º ano matutino e vespertino do Sesc Escola Cuiabá, uma atividade que consistia em estudar a origem da Matemática e como as mulheres contribuíram para a evolução da ciência.

Durante o início do ano letivo de 2021, antes de introduzir os conteúdos da disciplina de Matemática, optou-se por fazer uma atividade diferenciada com os estudantes. A proposta do trabalho, além de apresentar uma nova ferramenta que seria utilizada em algumas atividades no decorrer do ano letivo, era de conscientizar sobre a importância de se estudar a Matemática. É comum os professores dessa disciplina ouvirem a mesma pergunta: “Onde iremos utilizar isso no nosso dia a dia?” E pensando em sanar essa dúvida, nada melhor que apresentar a origem da Matemática e estimular a curiosidade dos estudantes fazendo com que eles busquem a própria resposta para essa questão.

A educação pode ser considerada como um processo histórico e temporal, que aceita transformações conforme o contexto sócioeconômico e as circunstâncias onde acontece, conseqüentemente é imprescindível

que se faça um ajustamento nesse método ponderando as necessidades dos alunos (BUENO; GOMES, 2011). No ano de 2020, como o início da pandemia da COVID-19, os professores se readaptaram as mais diversas realidades. Pensando nisso, o uso de uma ferramenta que possibilita ter o recurso de gravar e editar em um único lugar, trouxe uma maior inclusão para os estudantes que estavam se adaptando a uma educação digital.

A atividade proposta tinha como objetivo apresentar uma nova ferramenta de estudo – Flipgrid – para reconhecer a necessidade de colocar fontes de pesquisa, aprofundar o conteúdo trabalhado em sala de aula; estimular a curiosidade sobre a história da matemática e a participação da mulher na construção da ciência.

Para realizar a atividade, fez-se necessário ter acesso a internet e para acessar a plataforma pode-se utilizar qualquer navegador, ou baixar o APP em qualquer loja de aplicativos, no celular ou tablet.

No Flipgrid o professor pode criar várias turmas e cada turma pode ter vários tópicos, que serão os temas de cada atividade. Não há um número limite de turmas ou tópicos. Para cada tópico o professor pode gravar um vídeo com ou sem edição, na própria plataforma e deixá-lo como orientativo para a realização da atividade.

O professor estabelece o tempo máximo que o aluno pode gravar o vídeo, configurando o tópico de atividade, pode estabelecer se o aluno irá usar somente a plataforma, ou inserir um vídeo que já foi gravado anteriormente. O docente pode deixar a resposta escondida ou ativada em cada tópico. A resposta escondida possibilita que somente o professor veja a resposta dos alunos. Para a atividade realizada, preferiu-se deixar que somente a docente tivesse acesso as respostas, dessa forma os estudantes se sentiram mais a vontade em participar.

Durante a aula com as turmas do 7º ao 9º anos do Ensino Fundamental II, Foi debatido sobre a necessidade da humanidade em contar, medir, relacionar as atividades naturais do seu cotidiano, e como cada fase histórica a matemática foi sendo criada e aperfeiçoada, a fim de atender a demanda de cada época histórica .

Em seguida, os alunos tiveram abordar sobre os pontos que mais chamaram a sua atenção e complementar sua opinião através de pesquisas. A tarefa dos alunos era pesquisar uma mulher que fez parte da história da matemática, visto que quase não ouvimos falar sobre a atuação delas no desenvolvimento da ciência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A participação dos alunos foi crucial para o desenvolvimento da aula no decorrer da atividade como: os diálogos sobre a proposta, a troca de informações de quem já tinha acessado a plataforma com aquele colega que estava tendo dificuldade em se conectar, foram importantes para a integração e protagonismo dos estudantes.

Conforme as respostas iam chegando pela plataforma, os alunos ficavam curiosos

para saber a opinião em relação a criatividade, quais fonte de pesquisa foram utilizadas e era perceptível que houve um engajamento de boa parte das turmas para que o trabalho fosse realizado.

Algumas das respostas surpreenderam, seja pela edição que foi feita no vídeo utilizando o Flipgrid, ou pela própria pesquisa sobre o tema proposto.

Dentre as respostas dos estudantes que participaram, houve algumas que mais se destacaram. Um estudante contou no seu vídeo que a mulher que mais chamou-lhe atenção foi sua avó. Segundo esse aluno, o sonho de sua avó sempre foi estudar Matemática, ela lecionava nas séries iniciais e após ter um problema auditivo, decidiu realizar seu sonho. Ela estudou mesmo com toda adversidade e desenvolvia suas atividades laborais, formou-se aos 60 anos.

Outra resposta que chamou a atenção foi de uma aluna do 7º ano vespertino, ao apresentar o resultado de suas pesquisas, a estudante disse que ficou surpresa ao verificar os povos egípcios que começaram a desenvolver modelos para determinar o tamanho das terras através das cheias do Rio Nilo. Outra curiosidade que ela contou em seu vídeo foi sobre o calendário que utilizamos hoje, que também foi criado pelos egípcios e -que isso foi muito marcante.

No final da atividade houve uma conversa com os estudantes das turmas envolvidas na atividade e pode-se perceber que muitos ficaram interessados em aprender mais sobre a história da Matemática, e que por mais que não notemos as ações e objetos do nosso cotidiano com um olhar mais científico, podemos perceber que tudo ao nosso redor envolve Matemática.

PALAVRAS-CHAVE: Matemática; história da Matemática; tecnologia; protagonismo estudantil.

REFERÊNCIAS

SESC, DEPARTAMENTO NACIONAL. Proposta pedagógica [da] educação infantil. Rio de Janeiro, 2015.

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

HACK, J. R **Introdução à educação a distância** -Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011. 126 p.:il.

REY, F. G. **Pesquisa qualitativa e subjetividade:** os processos de construção da informação. CENBAGE Learning, 2005.

CRISTOVAO, V. L. P. **Modelos didáticos de gênero:** uma abordagem para o ensino de língua estrangeira. Curitiba: Reimpressão, 2012.

PICCIANO, G.; DZIUBAN, C. **Blended learning research perspectives.** Disponível em: <http://elab.learningandteaching.dal.ca/dalblend2013-files/blended-learning-research-perspectives-book.pdf>. Acesso em: 26 setembro de 2021.

CUNHA, César Pessoa. **A Importância da Matemática no Cotidiano**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Edição 04. Ano 02, Vol. 01. pp 641-650, Julho de 2017. ISSN:2448-0959

CRIANÇAS DE QUATRO ANOS PENSAM SOBRE A ESCRITA! NÃO PENSAM?

Data de aceite: 04/07/2022

Carla Melissa Klock Scalzitti

Grupo de Pesquisa GEALE – Grupo de Estudo sobre a Aquisição da Linguagem Escrita, na linha de pesquisa Cultura escrita, linguagens e aprendizagem

Professora do UNIVAG – Centro Universitário de Várzea Grande e Consultora de Alfabetização do Estado de Mato Grosso no programa ALFABETIZA/MT

RESUMO: Este artigo tem como objetivo problematizar uma atividade desenvolvida na escola com crianças da Educação Infantil, envolvendo atividades de realismo nominal como aspecto do seu desenvolvimento cognitivo relevante para o aprendizado da linguagem escrita. A pesquisa ocorreu em uma escola municipal de Várzea Grande/MT, participaram 25 crianças de 4 anos e a professora da turma. Este trabalho tem por base teórica os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999); Carraher (1986); Lamprecht (2004, 2009) por privilegiar o trabalho com a escrita. Os resultados preliminares evidenciaram que as crianças estão, segundo Carraher (1986), no nível primitivo, porque para os sujeitos as palavras devem possuir as mesmas características dos objetos que a representam. A ludicidade e a brincadeira estiveram presentes nas atividades propostas, sem assim, descaracterizar a infância, mas respeitando o direito garantido na legislação de ter contato significativo e reflexivo com os bens culturais, bases desse trabalho: linguagem oral

e escrita.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Realismo Nominal. Linguagem Escrita.

ABSTRACT: This paper aims at problematizing a literacy task that characterizes children's thoughts which make them show difficulties in dissociating signs from things signified (Piaget, 1962). The task was conducted in a school with children who attend Early Childhood Education and develop activities of nominal realism as a relevant part of their cognitive development in written language. The study was carried out with 25 4-year-old children and their teacher in a city preschool in Várzea Grande, Mato Grosso (MT) state, Brazil. Its theoretical basis consists of studies conducted by Ferreiro and Teberosky (1999), Carraher (1986) and Lamprecht (2004, 2009) in which they encourage writing. Preliminary results have shown that children are at the primitive level, in agreement with Carraher (1986), since they believe that words must have the same characteristics of objects that represent them. Playfulness and games were part of the proposed tasks to keep the characteristics of childhood and respect the right ensured by the legislation, which is significant contact with both cultural assets that are the bases of this study: oral and written language.

KEYWORDS: Early Childhood Education. Nominal Realism. Written Language.

1 | INTRODUÇÃO

Ao falarmos sobre a linguagem escrita na Educação Infantil percebemos várias reações como perplexidade, indignação, curiosidade e, principalmente, nos é feito alguns questionamentos: Ensinar a ler e escrever na Educação Infantil, para quê? As crianças estão maduras para isso? Elas não têm tantas outras coisas para aprender? Será que com 4 anos, as crianças, pensam sobre a escrita?

Esquecemos que as respostas para estas perguntas já existem, quando pensamos que as crianças estão inseridas em uma sociedade grafocêntrica, e que as escolas têm em seu currículo, assim como, sugere a Base Nacional Comum Curricular a linguagem escrita como um dos direitos dos fazeres da Educação Infantil.

Por este motivo, a linguagem escrita deve ser discutida não como um momento em que a infância pode ser tolhida, mas como um momento em que a escola continua desenvolvendo o que as crianças já começaram a aprender sobre a linguagem escrita em seu cotidiano.

O objetivo deste texto é problematizar uma atividade desenvolvida na escola com crianças de 4 anos da Educação Infantil, envolvendo atividades de realismo nominal como aspecto do seu desenvolvimento cognitivo relevante para o aprendizado da linguagem escrita. Traremos discussões sobre o que as crianças de 4 anos pensam sobre a linguagem escrita, e de que maneira manifestam esse saber que está inserido em uma sociedade em que as letras participam de muitas das suas vivências e, que o ler e o escrever façam parte do brincar como ferramenta para o desenvolvimento das atividades propostas na Educação Infantil, e assim sendo possibilidade de tornar-se mais um recurso para que a brincadeira também possa acontecer de maneira reflexiva

Para responder ao nosso objetivo optamos por uma pesquisa de abordagem qualitativa e de caráter participativo. O trabalho de campo envolveu 20 crianças de 4 anos e a professora da turma, em uma escola municipal de Várzea Grande/MT. Sendo esta pesquisa iniciada em março e finalizada em novembro de 2016

Este trabalho tem por base teórica e metodológica os estudos bibliográficos de Ferreiro e Teberosky (1999); Carraher (1986); Piaget (1967) por privilegiar o trabalho com a escrita e apropriação dos conceitos da linguagem escrita, conhecimentos epilinguísticos, sensibilização fonológica, realismo nominal.

Iremos, primeiramente, conceituar o significado de realismo nominal, conhecimentos epilinguísticos e sensibilização fonológica, para posteriormente situar de que criança e de que escrita falamos, e por fim para que possamos refletir sobre a forma como as crianças, da pesquisa, se relacionaram com este bem cultural. Propomos uma orientação para o trabalho pedagógico envolvendo a linguagem escrita em um contexto significativo para as crianças de 4 anos da Educação Infantil.

Mesmo com vários documentos do Ministério da Educação e do Desporto – MEC, o

Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI, 1998) e, em especial, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Parecer CNE/CEB 20/2009 e Resolução CNE/CEB Nº 5/2009) que auxiliam a professora da Educação Infantil a ser autora de sua prática pedagógica. Percebemos a necessidade em discutirmos sobre o eixo aprendizagem linguagem oral e escrita na Educação Infantil, e as pesquisas, nesta área, devem ser incentivadas, por ser um assunto relevante e atual, assim como, as discussões sobre as concepções e práticas que a permeiam, e estas devem ser impulsionadas por todas as esferas tanto nacionais, estaduais como municipais.

A discussão sobre a escrita tem ganhado espaço entre os educadores e, em especial, nas escolas de Educação Infantil, e é, por isso, que temos a intenção de propor o estudo, para identificarmos quais as concepções das crianças sobre a escrita, e em que nível de realismo nominal, segundo Carraher e Rego (1981), se encontram as crianças de 4 anos e, assim, colaborar para que ampliem a capacidade de focalizar a palavra enquanto sequência de sons.

2 | REALISMO NOMINAL, CONHECIMENTOS EPILINGUÍSTICOS E SENSIBILIZAÇÃO FONOLÓGICA

Realismo nominal segundo Piaget (1967 citado por CARRAHER e REGO, 1981, p. 34) se refere a um determinado estágio do desenvolvimento cognitivo. A criança não consegue conceber a palavra e o objeto a que se refere como duas realidades distintas, ou seja, a palavra acompanha o tamanho do que ela representa, da aparência ou da utilidade dos objetos, seres ou estados que designam.

Segundo Carraher e Rego (1981) existem três níveis de realismo nominal: primitivo, intermediário e avançado.

As atividades de realismo nominal também colaboram para auferir que as crianças possuem conhecimentos epilinguísticos, “a percepção da criança da agramaticalidade de uma frase, ou sua reação diante de distorções de palavras conhecidas” (MALUF e GOMBERT, 2008, p. 125).

As atividades epilinguísticas são intuitivas, espontâneas, e podem ser praticadas o tempo todo na sala de aula, desde que tenha como intencionalidade a reflexão da língua, das palavras, dos sentidos que elas adquirem em dada situação e em contexto de uso, isto é, em situações reais de interação comunicativa. Muitas atividades de reflexão epilinguística podem ser trabalhadas com as crianças de 4 anos por meio de brincadeiras. Como por exemplo, brincar com rimas, aliterações e palavras, fazer trocadilhos, jogos com palavras do campo lexical.

A consciência fonológica é a capacidade de segmentar as palavras em sílabas e fonemas e, de tomar a língua como “objetivo de reflexão e análise, dissociando-a de seu uso habitual como meio de interação” (SOARES, 2016, p. 125). É a capacidade de refleti

sobre a estrutura sonora da palavra.

Desta forma, a consciência fonológica desenvolve a consciência metalinguística:

Além de usar a linguagem para atender nossos propósitos comunicativos, podemos tomá-la como objeto de reflexão e assumir diante dela uma atitude metalinguística. Entre várias dimensões metalinguísticas, uma, que é fundamental para que um aprendiz se alfabetize, é a capacidade de refletir sobre os segmentos sonoros das palavras que pronunciamos, isto é, a consciência fonológica. Tal consciência é um conjunto de habilidades variadas. Variam quanto à operação mental que o aprendiz realiza: pronunciar um a um os segmentos que compõem a palavra, contar, identificar ou produzir “partes sonoras” parecidas, adicionar ou subtrair segmentos sonoros. Variam quanto ao tamanho do segmento sonoro, que pode ser uma rima (mato/gato), uma sílaba (cavalo, casaco) ou um fonema (sapo, c). E variam, ainda, quanto à posição (início, meio, final) em que aparecem nas palavras (MORAIS, 2017, p.38).

A consciência metalinguística, conforme Soares (2016, p. 125), não exprime apenas os processos linguísticos, mas relacionam-se com os diversos e diferentes aspectos da língua, como também, os processos cognitivos das crianças.

Mediante a tudo isso, para este trabalho utilizou-se o termo ‘sensibilização fonológica’, já que estamos trabalhando com crianças de 4 anos. A consciência metalinguística envolve a reflexão consciente sobre vários aspectos da língua, por esse motivo denominamos o trabalho inicial de desenvolvimento de habilidades linguísticas com essas crianças de ‘sensibilização fonológica’.

3 | DE QUE CRIANÇA ESTAMOS FALAMOS?

O sentimento de infância e de criança foi e é construído historicamente. Pelos acontecimentos históricos essa etapa da vida traz fortes indícios de como a humanidade demorou a conceber que em cada criança existe, antes de tudo, um sujeito reflexivo e de direito, em especial, direito de ser criança. Portanto, não se justifica mais cultivar a prática educativa pela visão de criança como um ser — sem fala, folha em branco, adulto mirim, muito menos como uma estatística mundial enganosa ou uma camada social susceptível a um sentimento de exclusão.

A palavra infância tem origem do latim (in) que tem como escrita in-fans e como tradução o sem fala, sem razão, pois o sufixo in dá sentido de negação e fans origina-se do verbo faris, falar. Só que esse conceito nem sempre foi tratado assim. A configuração de infância enquanto categoria social, segundo Ariès (1981, p.70), começou a ser declarada e ganhou espaço entre os séculos XVIII e XIX. A partir de meados do século XII até o século XVIII, relatos e escritos de determinados momentos do contexto histórico favorecem a compreensão no que diz respeito ao entendimento das pessoas em relação às fases da infância. Segundo o autor, uma concepção existente era a de que

[...] a primeira idade é a infância que planta os dentes, e essa idade começa quando nasce e dura até os sete anos, e nessa idade aquilo que nasce é chamado de infante (criança), que quer dizer não falante, pois nessa idade a pessoa não pode falar bem nem formar perfeitamente suas palavras [...] (ARIÈS, 1981, p. 36).

Podemos observar que existem “infâncias” e que as crianças viveram, vivem e viverão diversos momentos históricos e estes também irão definir formas diferentes em ver a criança, sua relação com o mundo, e conseqüentemente, com a linguagem escrita.

Perceber que a criança e a escola mudam historicamente e que os bens culturais também, é assumir uma postura pedagógica de não sonegar conhecimento, isto é, entendendo que o ensino da linguagem escrita deve acontecer de maneira reflexiv e contextualizada partindo dos conhecimentos, mesmo implícitos demonstrados nos comportamentos epilinguísticos das crianças.

Paula, Correa e Spinillo (2012, p. 162 citador por SOARES, 2016, p. 127) nos elucida que:

[...] os conhecimentos implícitos seriam aqueles que não são suficientemente abertos para a reflexão consciente, controle deliberado e explicitação verbal, estando mais relacionados a um conhecimento tácito da língua do que a um domínio consciente de suas propriedades.

As crianças, em seu cotidiano, já possuem vários contatos com a escrita, mas sabemos que a escola é a instituição eleita para que o ensino da escrita aconteça, como nos afirma Soares (1998, p. 21) “a escolarização é um processo inevitável, porque é da essência mesma da escola, é o processo que a institui e que a constitui”. Desta forma, a escola deve ter a sensibilidade de resgatar os conhecimentos trazidos pela criança.

Segundo Bosi (2007, p. 43) “o objeto do olhar e modo de ver são fenômenos de qualidade diversa; é o segundo que dá forma e sentido ao primeiro” e a escola deve assim ver a criança e a linguagem escrita.

A criança possui uma bagagem cultural dessa sociedade letrada, além desses conhecimentos, a escola não pode esquecer-se de ver esse sujeito, como um ser autoral, participativo, reflexivo. E essa língua é dinâmica e a criança entra na escola atravessada¹ por ela.

4 | DE QUE ESCRITA ESTAMOS FALANDO?

Aprender a ler e a escrever não é um processo natural como o falar, como professores, temos o entendimento que é uma tarefa complexa, que envolve competências cognitivas, psicolinguísticas, perceptivas, espaços temporais, grafomotoras e afetivo-emocionais.

Partimos do conceito, neste artigo, que a criança para identificar o princípio alfabético deve iniciar percebendo a função social da escrita e, que os objetos, animais e as pessoas

¹ Atravessada no sentido de transpassada, passada por entre esse conhecimento.

também podem ser representados pelas letras e, assim ser capaz de analisar e refletir sobre a mesma.

Para compreendermos como a criança entende a linguagem escrita, partimos do estudo de Carraher e Rego (1981) sobre realismo nominal com crianças de 4 anos para que, nós professores, consigamos perceber se a criança concebe como a fala está representada no sistema de escrita alfabética, que além da oralidade e do desenho existe uma outra forma de representar as coisas do mundo, no caso, a escrita.

Evidenciamos que as atividades de realismo nominal não se caracterizaram como “facilitador” da aprendizagem da leitura e da escrita, menos ainda, como atividades de “prontidão” para a alfabetização e, sim, colaboraram para transportar as crianças a desenvolver a análise de propriedades das palavras, refletindo sobre suas formas orais e escritas, mas fazê-lo sem insistir sobre fonemas isolados (MORAES, 2004, p. 190), percebemos quais habilidades parecem se desenvolver durante o percurso que leva a criança a compreender, a refletir sobre o sistema de escrita

As crianças de um modo geral recorrem à oralidade para fazer várias hipóteses sobre a escrita, mas usam também a escrita, dinamicamente, para construir uma análise da própria fala (ABAURRE, 1988, p. 40).

Foram desenvolvidos jogos e brincadeiras para que as crianças percebessem as imagens e seus respectivos nomes, comparando-os o tamanho da figura com a escrita das palavras que as representavam.

5 | PESQUISA DE CAMPO: COMO AS CRIANÇAS PENSAM SOBRE A LINGUAGEM ESCRITA

O trabalho de campo ocorrido com as 20 crianças de 4 anos e a professora da turma, em uma escola municipal de Várzea Grande/MT, utilizou-se de uma atividade de realismo nominal com o objetivo de perceber o desenvolvimento cognitivo da criança, o que se faz relevante para o aprendizado da linguagem escrita.

A proposta de atividade contribuirá com discussões sobre o que as crianças de 4 anos pensam sobre a linguagem escrita.

Por julgarmos uma estratégia importante para colaborar no desenvolvimento do trabalho sobre a reflexão com a escrita, aplicamos a atividade de realismo nominal em 20 crianças de 4 anos², utilizando-nos da experiência de Carraher e Rego (1981).

Esta pesquisa teve início em março de 2016, no qual entramos em uma sala de aula com crianças de 4 anos que haviam iniciado o ano letivo a apenas 1 mês. Neste momento, todos os sujeitos pesquisados manifestaram ausência dos conhecimentos epilinguísticos, mesmo tendo utilizado os seus conhecimentos prévios.

Durante o ano letivo, desenvolvemos atividades de sensibilização fonológica com essa turma, como rimas e aliterações, consciência de palavras e consciência silábica. Com

² Essas atividades foram realizadas por meio da ludicidade.

o intuito de expor às crianças as essas atividades para ampliar sua consciência fonológica.

Em novembro, voltamos a aplicar atividades de realismo nominal e o resultado que encontramos foi: das 20 crianças pesquisadas, 5 utilizaram apenas os conhecimentos prévios, 10 estão no nível primitivo de realismo nominal e 5 no nível intermediário. Como aplicamos a atividade em uma sala com crianças de 4 anos, não encontramos crianças com o nível de realismo nominal avançado.

Segundo Carraher e Rego (1981) as crianças que se encontram no nível primitivo são:

Ao compararem pares de palavras quanto ao tamanho e à semelhança mostravam-se incapazes de focalizar a palavra enquanto sequência de sons independentes do seu significado (CARRAHER e REGO, 1981, p. 35).

Abaixo descrevemos um recorte da atividade desenvolvida com uma criança no nível primitivo e outra no nível intermediário sucessivamente, extraído dos nossos protocolos:

Criança R

P- Me fala uma palavra pequena.

R – CHAPÉU E BONÉ.

P – Me fala uma palavra grande.

R – Meupaitemumcarropreto.

P – Por que boné é uma palavra pequena e meupaitemumcarropreto é uma palavra grande?

R – Porque o carro do meu pai é maior que o boné.

Criança F

P- Me fala uma palavra pequena

F – Pé

P – Me fala uma palavra grande

F – Dinossauro

P – Por que pé é uma palavra pequena e dinossauro é uma palavra grande?

F – Porque dinossauro tem muitas palavrinhas

No primeiro *corpus*, o aluno R demonstra que a palavra acompanha o tamanho do objeto, neste caso “carro”, mas também nos demonstrou que palavras do mesmo campo lexical representam palavras pequenas, esta manifestação nos leva a acreditar que há presença de comportamento epilinguístico.

No segundo, o aluno F identifica que a palavra “dinossauro” é grande por possuir mais sílabas ou letras que a palavra “pé”. Percebemos que o aluno F demonstra a capacidade de identificar que a palavra precisa de letras, a qual chamou de “palavrinhas”. Assim, o aluno evidenciou haver desenvolvido a sensibilização fonológica, apresentando, respostas em que confirma ter percebido a palavra enquanto sequência de som

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados aqui recortados parecem apontar significativamente para a existência de uma correlação mais efetiva entre tipo de processo de aproximação com a cultura escrita e a sequência de som que representam à escrita, a qual denominamos de sensibilização fonológica, por iniciarmos o processo na Educação Infantil, já que, como pudemos verificar, de algum modo, processos globais terminam por se debruçar sobre o caráter segmental da escrita alfabética, sobretudo por ocasião da produção escrita em muitas das salas de Educação Infantil.

Nossos resultados, mesmo que parcial, depõem em favor da existência de uma correlação mais significativa entre domínio da língua escrita e determinados tipos de habilidades metafonológicas, partindo dos conhecimentos epilinguísticos da língua já trazidos pela criança, em um possível nível de sensibilidade fonológica, e de demonstrar uma capacidade de focalizar a palavra enquanto sequência de sons em especial neste trabalho.

Os resultados preliminares evidenciam a importância de vislumbrar como as crianças percebem a escrita, e a partir dos dados coletados nortear o trabalho na Educação Infantil significando a linguagem escrita

Enfatizamos aqui o papel de facilitador do professor no processo de ensinar a refletir sobre a língua, e de que ao levantar dados sobre o que as crianças sabem sobre a escrita é possível propor atividades que considerem como a criança aprende.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Bernardete. Os estudos lingüísticos e a aquisição da escrita. **Anais do II Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem**. Porto Alegre: PUCRS, 1998.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981. p. 279

BOSSI, Alfredo. **Machado de Assis – o enigma do olhar**. Martins Fontes, 4ª edição – SP, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB Nº 20**, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB Nº 5**, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. (Volumes 1, 2 e 3).

CARRAHER, Terezinha Nunes (org.), REGO, Lúcia Lins Browne. **Aprender pensando – contribuições da psicologia cognitiva para a Educação**. 2ª edição. Editora Vozes Ltda. Petrópolis, RJ – 1986.

MORAIS, Arthur Gomes de. Glossário <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/realismo-nominal>

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999

LAMPRECHT, Regina. **Aquisição fonológica do Português: Perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. **Fixando o olhar na vidraça**. In: LAMPRECHT, Regina [et al.]. *Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

MORAIS A. G. **A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica**. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 35-48, 2004.

PIAGET, J. **The Child's Conception of the World**. Totowa, NJ: Littlefield Adams, 1967.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. **Alfabetização: as questões dos métodos**. São Paulo. Contexto, 2016.

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS (1968-1984): A EDUCAÇÃO FÍSICA “EM MARCHA” NO GOVERNO MILITAR

Data de aceite: 04/07/2022

Silvano Ferreira de Araújo

Doutor em Educação. Faculdades Magsul
Ponta Porã-MS

RESUMO: O estudo apresentado traz parte dos resultados obtidos na pesquisa que trata sobre a utilização da Revista Brasileira de Educação Física e Desportos (RBEFD) como fonte de pesquisa para compreender a história da Educação Física no contexto educacional brasileiro durante o regime militar no recorte temporal da publicação e circulação desse impresso, desde o momento em que volta à cena em 1968 até o seu último número, em 1984. A metodologia aplicada na investigação foi de caráter documental, com a análise de 59 textos (artigos, cartas, editoriais, mensagem aos professores, etc) contidos nas 53 edições da RBEFD, dos quais 28 eram artigos com a temática Educação Física escolar, fundamentada nas proposições teóricas da Nova História Cultural, tendo como objeto de investigação as orientações governamentais no que diz respeito aos efeitos positivos das práticas corporais e os esforços despendidos para que os professores de Educação Física adotassem os discursos contidos na RBEFD, notadamente, por ser um instrumento que permite visualizar o processo em que a Educação Física escolar foi apontada como promotora da saúde e que o esporte passa a ser objeto de ensino nas escolas, empregado de modo a atender os anseios políticos do Governo Ditatorial Militar,

bem como a importante contribuição que este impresso ofereceu para a reorganização da disciplina Educação Física no ambiente escolar. Em linhas gerais, o artigo traz a importância da imprensa periódica pedagógica como fonte de pesquisa, uma vez que ela permite revelar o campo educacional em dimensões distintas, como as particularidades que envolvem a teoria e a prática, os sistemas escolares e processos educativos, além da formação de professores em diferentes períodos, por fim, buscamos apresentar como essa revista foi produzida e colocada em circulação visando chegar às mãos do maior número de profissionais

PALAVRAS-CHAVE: Imprensa periódica; Revistas Pedagógicas; Educação Física escolar.

ABSTRACT: The study presented brings part of the results obtained in the research that deals with the use of the Revista Brasileira de Educação Física e Desportos (RBEFD) as a source of research to understand the history of Physical Education in the Brazilian educational context during the military regime in the clipping period of publication and circulation of this print, from the moment it returned to the scene in 1968 until its last issue, in 1984. The methodology applied in the investigation was of a documentary nature, with the analysis of 59 texts (articles, letters, editorials, message to teachers, etc) contained in the 53 editions of the RBEFD, of which 28 were articles with the theme Physical Education at school, based on the theoretical propositions of the New Cultural History, having as object of investigation the governmental guidelines with regard to the positive effects of body practices

and the efforts made for Physical Education teachers to adopt the discourses contained in the RBEFD, notably, because it is an instrument that allows visualizing the process in which Physical Education at school was identified as a promoter of health and that sport becomes an object of teaching in schools, used in order to meet the political aspirations of the Military Dictatorship Government. , as well as the important contribution that this form offered to the reorganization of the Physical Education discipline in the school environment. In general terms, the article highlights the importance of the pedagogical periodical press as a source of research, since it allows revealing the educational field in different dimensions, such as the particularities that involve theory and practice, school systems and educational processes, in addition to of teacher training in different periods, finally , we seek to present how this magazine was produced and put into circulation in order to reach the hands of the largest number of professionals.

KEYWORDS: Periodic press; Pedagogical Magazines; School Physical Education.

INTRODUÇÃO

As pesquisas com a utilização de impressos periódicos como fonte de pesquisa passaram a ser ampliadas a partir da década de 1970, já que até esse período, como aponta Luca (2008, p. 111), “eram raros os trabalhos que se valiam de jornais e revistas como fonte para o conhecimento da História no Brasil”. Segundo a autora, a importância dos impressos era reconhecida e havia a “preocupação de se escrever a História da imprensa, mas relutava-se em mobilizá-los para a escrita da História por meio da imprensa” (LUCA, 2008, p. 112). Contudo, isso era praticamente impossível já que os limites aplicados à tradição historiográfica do século XIX tinham como pressuposto a busca da verdade. Para realizar esta tarefa, continua Luca (2008), o historiador “[...] deveria valer-se de fontes marcadas pela objetividade, neutralidade, fidedignidade, credibilidade, além de suficientemente distanciadas de seu próprio tempo” (LUCA, 2008, p. 112).

Os impressos periódicos são materiais que permitem revelar o campo educacional em dimensões distintas, como as particularidades que envolvem a teoria e a prática, os sistemas escolares e processos educativos, além da formação de professores em diferentes períodos, contudo, podemos considerar que um dos motivos que depreciava o seu uso como fonte era o fato desses serem considerados veiculadores de interesses daqueles que os colocavam em circulação com pretensões particulares. Portanto, ao tomá-los como fonte, o pesquisador deve agir com cautela quanto às condições técnicas e ao momento histórico de sua produção.

A utilização dos impressos pedagógicos, como é o caso da Revista Brasileira de Educação Física e Desportos (RBEFD), com um direcionamento de caráter pedagógico-escolar, tem um acentuado interesse por parte dos pesquisadores, pois expõe várias características como o modo em que ocorreram os processos educativos e a difusão de ideologias, por exemplo, além de oferecerem um valor significativo para o desenvolvimento

da História da Educação, permitindo ao historiador a análise do discurso produzido em determinado período e a compreensão de como era procedida a apropriação por parte do público que esses veículos visavam alcançar. Dessa forma, ao tomar a RBEFD como fonte de pesquisa, é possível compreender uma parte da história da Educação Física no Brasil, principalmente no que diz respeito a sua legitimação como disciplina escolar no período pesquisado.

A REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS COMO FONTE DE PESQUISA

No campo da Educação Física, os impressos pedagógicos como as revistas vêm sendo utilizadas com mais intensidade tanto como fonte quanto objeto de pesquisa. Ao realizar uma análise da produção atual sobre a história da Educação Física, Ferreira Neto (2006) observa que “a variabilidade no uso de fontes tem se ampliado na última década. É claro que junto caminham novos objetos e abordagens, notadamente com base nas diferentes leituras que a história cultural possibilita” (p. 108).

Sobre o uso de revistas periódicas como fonte, Marília Scalzo (2004) pontua que esses impressos buscam entrar na intimidade de seus leitores, oferecendo informações que os ajudarão em seu cotidiano, além de promover “um encontro entre um editor e um leitor, um contato que se estabelece um fio invisível que une um grupo de pessoas e, nesse sentido, ajuda a construir identidade, ou seja, cria identificações, dá sensação de pertencer a um determinado grupo” (SCALZO, 2004, p. 12). A autora ainda esclarece que

As revistas nasceram, por um lado, sob o signo da mais pura diversão – quando traziam gravuras e fotos que serviam para distrair seus leitores e transportá-los a lugares aonde jamais iriam, por exemplo. Por outro, ajudaram na formação e na educação de grandes fatias da população que necessitavam de informações específicas, mas que não queriam – ou não podiam – dedicar-se aos livros (SCALZO, 2004, p. 13).

Araújo (2002) diz que, por ser difusora de interesses, a imprensa periódica não deve ser tomada como a única verdade, pois se mantém cheia de intencionalidades, interesses próprios e representações. Por isso, o pesquisador deve estar alerta para tais questões e recusar “terminantemente a ideia de que a imprensa seja apenas veiculadora de informações, [...] embutida de imparcialidade e de neutralidade diante dos acontecimentos, como se essa imprensa pudesse constituir uma ilha diante da realidade histórica na qual se insere” (ARAÚJO, 2002, p. 94-95).

A esse respeito, o autor italiano Carlo Ginzburg (2002) também cita o procedimento que o pesquisador deve realizar ao interrogar suas fontes:

[...] ao avaliar as provas, os historiadores deveriam recordar que todo ponto de vista sobre a realidade, além de ser intrinsecamente seletivo e parcial, depende das relações de força que condicionam, por meio da possibilidade de acesso à documentação, a imagem total que uma sociedade deixa de si.

Para 'escovar a história ao contrário' [...] como Walter Benjamin exortava a fazer, é preciso aprender a ler os testemunhos às avessas, contra as intenções de quem os produziu. Só dessa maneira será possível levar em conta tanto as relações de força quanto aquilo que é irreduzível a elas. (GINZBURG, 2002, p. 43).

Catani e Bastos (2002, p. 7) enfatizam que as revistas pedagógicas “fazem circular informações sobre o trabalho pedagógico, o aperfeiçoamento das práticas docentes, o ensino específico das disciplinas, a organização dos sistemas, as reivindicações da categoria do magistério e outros temas que emergem do espaço profissional”. As revistas trazem o embasamento que busca construir uma cultura pedagógica, compondo um repertório de valores e de conhecimentos destinados a balizar a prática docente. Rocha (s.d. *apud* MARTINS, 2001, p. 45) afirma que a revista “é uma publicação que, como o nome sugere, ‘passa em revista’ diversos assuntos o que [...] permite um tipo de leitura fragmentada, não contínua e por vezes seletiva”.

Especificamente sobre a RBEFD, é conveniente apresentar que o seu ciclo de vida se iniciou como *Boletim de Educação Física*, editado pela Divisão de Educação Física do Ministério da Educação e Cultura (DEF/MEC) em 1941, durante o governo de Getúlio Vargas, veiculando a política e as ações governamentais na área, contudo, deixou de circular em 1958. Em 1968, durante o regime militar, esse impresso ressurgiu como *Boletim Técnico Informativo* (BTI), ainda editado pela DEF/MEC, durante o governo de Costa e Silva. No editorial do BTI n.1, o Tenente-Coronel Arthur Orlando da Costa Ferreira (1968a), então Diretor da DEF/MEC, apontava que

O renascimento do BOLETIM TÉCNICO INFORMATIVO deve-se à pressão imperiosa de uma necessidade. Todos aqueles envolvidos na Educação Física e nos Desportos, em nosso País, sentem a desatualização e a falta de entrosamento de nossas entidades. A tão característica atitude pessimista da maioria de nossos especialistas tem origem indubitável na rotina e na resistência de idéias inovadoras. [...] A deficiência de recursos, para citar o exemplo mais em evidência, independentemente da vontade geral, é responsável, em grande parte, pelo estabelecimento “status”. Internamente, dentro do nosso setor, ainda pesa a tendência das soluções políticas para os problemas técnicos, cuja aceitação realista, e conseqüente reformulação, ainda não alcançou nossos dirigentes, ao contrário do visível progresso em outros campos científicos nacionais, após a Revolução de 1964. (FERREIRA, 1968a, p. 5, sic).

Nesse mesmo editorial, Ferreira (1968a) convocava todos os envolvidos e, principalmente, os professores para um esforço concentrado, já que esses tinham um papel primordial para a renovação da Educação Física. O autor esclarecia que, desde que assumiu a direção da DEF, constatou os “lugares-comuns” da Educação Física e que a reativação desse impresso seria uma questão de coragem moral para o retorno à normalidade e ao desenvolvimento, pois

[...] A atual dispersão de esforços não nos conduzirá a resultados reais.

Almejamos progressivamente estabelecer a unidade de doutrina em torno da necessidade da aplicação efetiva da Educação Física em todos os níveis educacionais, que - em última análise - é a síntese dos problemas do nosso setor. Para isso, precisamos ordenar os anseios de toda a classe por meio do esforço comum e do combate à personalização das instituições envolvidas. Esta é a razão primordial do ressurgimento do nosso BOLETIM. Pensamos em transformá-lo no veículo de contato dos especializados de todo o Brasil. (FERREIRA, 1968a, p. 5-6, sic).

Ainda, o autor explicava que ao título do antigo *Boletim Informativo*, foi adicionado o adjetivo *Técnico*, pois a intenção não era criar um órgão puramente informativo. Apesar disso, de acordo com o mapeamento realizado para trazer a história desse impresso, em nenhum momento foram localizados periódicos ligados à DEF/MEC, versando sobre Educação Física com o título anunciado.

No BTI n. 4 havia a informação de que esse impresso era o instrumento de estudos e pesquisas da DEF/MEC, pois tinha por finalidade publicar trabalhos de autores nacionais sobre Educação Física e Desportos, bem como transcrever artigos de revistas similares estrangeiras quando avaliados como importantes para o enriquecimento da especialidade no Brasil, visando congrega e refletir o pensamento dos professores de Educação Física do País (DEF/MEC, 1968, s.n.).

Ao criar um recurso de divulgação técnica para preencher as necessidades de atualização e evolução dos conhecimentos da Educação Física e para atingir os objetivos propostos, Ferreira (1968a) defendia que a intenção era atender todos os *especializados* do País, mas seria importante a participação dos professores, dirigentes e órgãos estaduais para o cadastro de interessados para a distribuição automática do impresso.

Em suas primeiras edições, o BTI, assim como os livros e as demais revistas técnicas da DEF, não dispunha de diretrizes para a publicação e distribuição, o que fez com que Ferreira (1968b) publicasse no *Editorial* do BTI n. 6, o *Programa de Publicações* da DEF/MEC.

Visando se adequar às políticas de divulgação da Educação Física entre os anos de 1968 a 1984, esse periódico passou por diversas mudanças, como as de nomenclaturas da revista e do órgão, a troca de dirigentes do órgão responsável pela edição do impresso e dos seus editores. Apesar disso, esse periódico sempre permaneceu sob o controle do MEC, o que o caracterizava como um veículo estatal que privilegiava a difusão de princípios e normas acerca da Educação Física.

Período	Edição	Denominação
1968-1969	1 a 8	Boletim Técnico Informativo
1970-1971	9 a 10	Revista Brasileira de Educação Física e Desportiva
1972-1974	11 a 24	Revista Brasileira de Educação Física
1975-1984	25 a 53	Revista Brasileira de Educação Física e Desportos

Quadro 1 – Denominações do Periódico

Fonte: RBEFD (1968-1984).

No Quadro 1, observa-se que a partir de 1968, o primeiro número desse impresso foi editado com o nome de *Boletim Técnico Informativo*, nomenclatura que perdurou até a edição n. 8, em 1969. Em 1970 adotou o nome de *Revista Brasileira de Educação Física e Desportiva*, tendo sido publicados sob esta denominação, as edições n. 9 e 10. De 1972 até o ano de 1974, do n. 11 ao 24, a nomenclatura foi novamente modificada, passando a se chamar *Revista Brasileira de Educação Física*. Finalmente, do ano de 1975 até a sua última edição, em 1984, compreendida do n. 25 ao 53, a denominação passou a ser *Revista Brasileira de Educação Física e Desportos*.

Dentre as modificações ocorridas durante 1968 a 1984, foi confirmada a rotatividade dos editores, como pode ser observado no Quadro 2:

Período	Edição	Editor	Formação/Cargo
1968-1971	1 a 10	Tenente-Coronel Arthur Orlando da Costa Ferreira	Oficial do EB; Professor de Educação Física
1972-1974	11 a 20	Coronel Eric Tinoco Marques	Oficial do EB; Atleta de Pentatlo Moderno
1975-1978	21 a 39	Coronel Osny Vasconcelos	Oficial do E
1979-1980	40 a 46	Coronel Péricles de Souza Cavalcanti	Oficial do EB; Professor de Língua Portuguesa; Atleta de Equitação
1981	47 e 48	Manoel Paulo Nunes	Professor da UFPI; Técnico em Assuntos Educacionais do MEC.
1982-1984	49 a 53	Norma Marquez Eleutério	Coordenadora de Comunicação Social do MEC. Editora executiva do MEC.

Quadro 2 – Autores dos Editoriais

Fonte: RBEFD (1968-1984).

No Quadro 2, pode-se constatar que até o n. 46 (1980), os autores dos editoriais da revista eram os militares que dirigiam o órgão responsável pela Educação Física do MEC. Porém, a partir do n. 47 (1981), quando a Divisão de Editoração do Setor de Comunicação

Social do Gabinete do MEC assumiu a produção da revista, foram os funcionários desse órgão que passaram a se responsabilizar pelos editoriais. Assim, os n. 47 e 48 foram assinados por Manoel Paulo Nunes e a partir do n. 49 por Norma Marquez Eleutério.

Inicialmente, o Conselho Editorial da revista foi formado pelos professores Lamartine Pereira DaCosta, que também era o coordenador do conselho (ex-militar da Marinha e professor de Educação Física), Ovídio Silveira Souza (instrutor de Educação Física, professor de Português e Trabalhos Manuais, e redator e inspetor de educação do MEC), Yesis Ilcia y Amoedo Guimarães Passarinho (professora de Educação Física funcionária do MEC) e Lea Milward (professora e inspetora de Educação Física).

Posteriormente, outros profissionais também fizeram parte do Conselho Editorial desse periódico, dentre os quais destacamos Coronel Octávio Teixeira (militar do EB), Inezil Penna Marinho (professor de Educação Física e técnico da DEF/MEC) e Sidney de Castro Veras (professor de Educação Física e assessor da Secretaria de Educação Física e Desportos – SEED/MEC).

É oportuno registrar que a partir de uma análise realizada na entrevista do Professor Lamartine Pereira DaCosta concedida à Taborda de Oliveira (2001), observa-se que nem todos os profissionais que trabalhavam na elaboração da RBEFD tinham conhecimentos específicos em comunicação ou mesmo em Educação Física. Sob esse aspecto, Taborda de Oliveira (2001) considera que algumas informações dadas pelo entrevistado “fazem pensar se existia um projeto para a Educação Física brasileira, como indica a historiografia ou se tratava antes, de contemplá-la por dentro das diretrizes de desenvolvimento dos governos autoritários”, e nesse caso, concluiu que “a Educação Física não teria toda a importância atribuída pela historiografia na configuração e consolidação do regime autoritário” (TABORDA DE OLIVEIRA, 2001, p. 75). Apesar disso, é evidente que por ter um departamento exclusivo para gerir a Educação Física e os investimentos financeiro disponibilizados para as campanhas para sua divulgação, o governo procurava estabelecer a Educação Física como meio para manter a unificação nacional

A RBEFD era apresentada como *uma edição da Campanha Nacional de Esclarecimento Desportivo* por estar incluída nas estratégias do governo para divulgação da Educação Física e dos Desportos, objetivando fomentar as práticas esportivas, para, então, “transformar a população brasileira numa população de praticantes ativos de atividades esportivas” (TABORDA DE OLIVEIRA, 2001, p. 195).

Com o intuito de se tornar o meio para nortear a conduta dos professores de Educação Física, a RBEFD foi planejada para ter uma publicação bimestral, no entanto, já no seu segundo ano não conseguiu ter essa regularidade, contrariando inclusive as expectativas divulgadas no *Editorial* do BTI n. 6: “o Boletim Técnico Informativo, que no ano de 1968 teve frequência bimestral, passará a trimestral” (FERREIRA, 1968b. p. 7). Mesmo assim, no ano de 1969 só foram editados os números previstos para o primeiro semestre, não havendo publicação no segundo semestre, acontecimento motivado pelos “atrasos nos

pagamentos de verbas orçamentárias” (FERREIRA, 1970, p. 5).

Com uma tiragem inicial de 2.000 exemplares mensais (do n. 1 ao 3), logo ampliou para 5.000 exemplares e assim continuou até o n. 46 (1981). A partir do número 47 (1981) passou para 50.000 exemplares e o último número (53) da RBEFD (1984) saiu com uma tiragem de 100.000 exemplares. Pode-se observar que no *Editorial* da RBEFD n. 53, no intuito de manter a regularidade da publicação, a editora Norma Marquez Eleutério (1984) anunciou as melhorias realizadas e afirmou que a continuidade do programa editorial do MEC indicava benefícios para o setor: “a partir deste número as nossas revistas passam a ter o dobro de tiragem, ou seja, cem mil exemplares. Mais leitores, regularidades das edições e ampliação e sistematização na captação de matérias e informações – eis o saldo positivo de todo esse trabalho” (ELEUTÉRIO, 1984, p. 1).

Apesar do esforço para manter o periódico em circulação, esse foi o último número publicado, fato esse que pode ser atribuído ao que Ferreira Neto (2006) indica como uma mudança de enfoque nessa área, passando da “imprensa de variedades para imprensa esportiva; para imprensa militar e de ensino; para imprensa de ensino da Educação Física; para imprensa técnica de ensino da Educação Física e Esportes; para imprensa científica de Educação Física [...]” (FERREIRA NETO, 2006, p. 108).

O autor enfatiza ainda que a imprensa pedagógica perdeu seu espaço para a mídia esportiva, ora presente nas editorias da grande mídia impressa, da televisão e da internet, afirmando que

A imprensa de ensino feneceu, porque seus objetivos foram cumpridos, faltando encontrar o seu lugar no século XXI. Se a Educação Física obteve seu espaço legal com a contribuição dos impressos de ensino e técnico, sua legitimidade, no século XXI, requer impressos de ensino voltados para a orientação da intervenção pedagógica na escola, tanto com chancela da esfera pública como de caráter comercial. Os periódicos técnicos tendem ao crescimento quantitativo e qualitativo associados, sobretudo, ao esporte de alto rendimento. A imprensa de magazine, relativa à área de Educação Física e Esporte, está estabilizada e pode vir a decrescer nos próximos anos, uma vez que há evidências de que o mercado de fitness, atividade física e saúde, associado à performance e ao culto corporal, possui mais força de marketing. Em suma, a comunidade científica tende a pesquisar a comunicação impressa da Educação Física, esporte e correlatos como objeto e fonte de conhecimento. (FERREIRA NETO, 2006, p. 108).

Mesmo com essa transformação, que fez com que a imprensa pedagógica perdesse seu espaço para a mídia esportiva, devido aos interesses financeiros agregados à prática de esportes e disseminado por meio da mídia por seu interesse comercial, há que se considerar os desafios conferidos à imprensa pedagógica por seus conteúdos, sejam artigos, textos, entrevistas ou depoimentos, levando-se em conta o seu cunho científico com um caráter específico que merece destaque. Devemos considerá-los como sendo a unidade mínima da cultura e que todo trabalho investigativo prima pelo levantamento dos elementos básicos, com o intuito de averiguar como esse vem sendo e/ou foi conduzido. Porém, o

pesquisador deve estar ciente das dificuldades que poderá encontrar para localizar suas fontes ou objetos, principalmente pelo espaço perdido, como vimos na afirmação do auto .

Na revista circularam trabalhos que abordavam, sobretudo, o tema Esporte computado às suas subáreas (Treinamento Desportivo e Aprendizagem Desportiva), e isso totalizou 34,7% dos artigos publicados, enquanto a Educação Física Escolar, tema principal deste trabalho, totaliza apenas 6,39%, conforme demonstrado no Gráfico 1

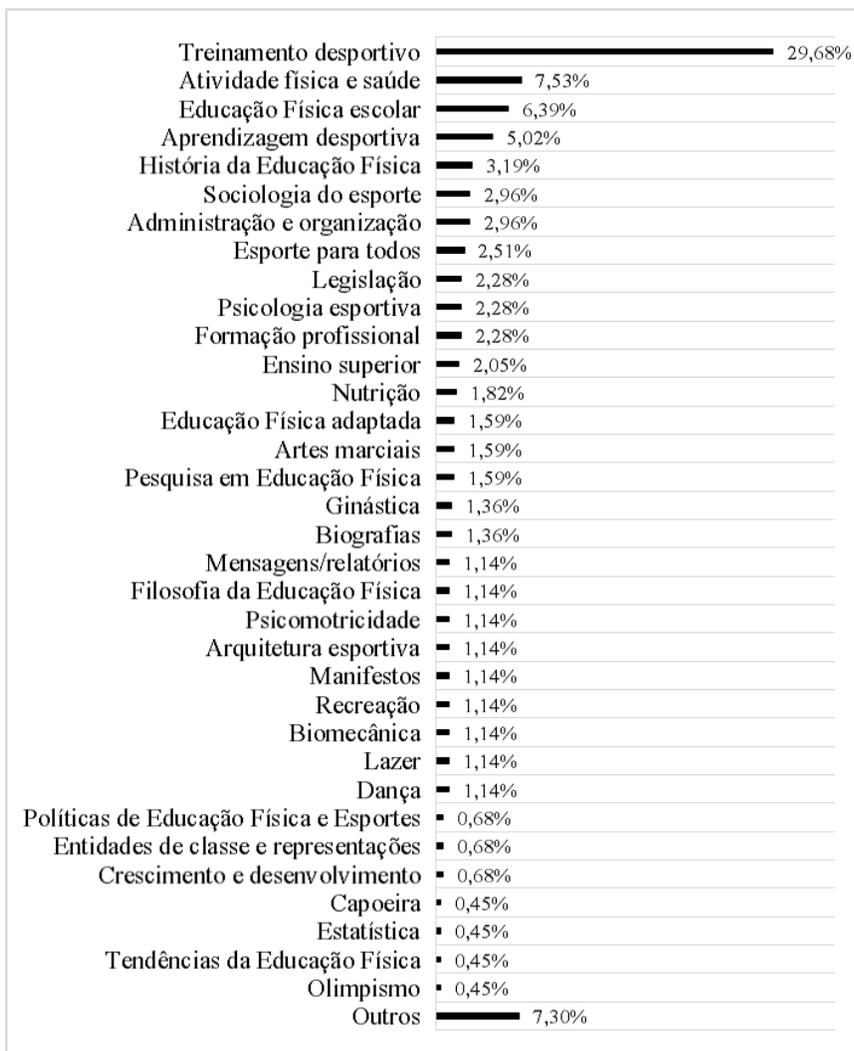


Gráfico 1 – Temáticas abordadas na RBEFD (1968-1984)

Fonte: Pereira (1983); Taborda de Oliveira (2001).

Os trabalhos publicados no início da circulação da revista não apresentavam regularidade na divisão de assuntos ou seções. No entanto, a partir da edição n. 46 até a n.

53, período em que a revista passou a ser produzida pela Comunicação Social do MEC, o impresso foi dividido em seções, mas ainda continuava a irregularidade nas seções.

No seu ciclo, esse periódico apresentou 59 seções e trouxe 464 textos, excluindo desse total os editoriais. No entanto, verificou-se que algumas seções apenas mudaram o nome, mas o tema tratado era o mesmo, por exemplo, as seções Noticiários e Notícias e as seções Desporto, Desporto de Massa e Desporto Comunitário. Percebeu-se que a partir da edição n. 47, todos os artigos e outros textos estavam divididos nas seções. Observamos ainda, que apesar do incentivo para os professores enviarem críticas e sugestões aos seus editores, essa participação foi observada apenas nas edições n. 51, 52 e 53, na seção Cartas, pois a maioria das mensagens era de alunos e professores interessados em receber exemplares do periódico e de leitores que elogiavam a qualidade dos trabalhos publicados.

É importante mostrar, ainda, que ocorreu também a preocupação com a prática de atividades física por outros seguimentos da população (idosos e deficientes físicos, por exemplo), no entanto, essa manifestação foi vista somente quando o impresso passou a ser editado pela Divisão de Editoração do MEC.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar este trabalho, podemos considerar que a RBDEF institui um *corpus* privilegiado para se compreender os modos de funcionamento do campo educacional da Educação Física durante a ditadura militar no Brasil, pois nesse periódico circulou informações sobre o trabalho e práticas docentes, a organização do sistema de ensino, reivindicações dos professores entre outros temas.

De um modo geral, pode-se dizer que a RBDEF tinha como objetivo publicar trabalhos em prol da Educação Física, no intento de equiparar essa disciplina a outras áreas do conhecimento, bem como utilizá-la como um mecanismo para capacitar os professores para atuarem como agentes reprodutores das orientações do governo e difundir as práticas corporais para manutenção da ordem social. Assim, a RBDEF pode ser considerada como um importante instrumento para analisar como se deu esse processo e entender as pretensões dos governantes militares ao estabelecer as diretrizes para o desenvolvimento da Educação Física no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, J. C. S. Um capítulo da veiculação da discussão educacional na imprensa do Triângulo Mineiro: a revista A Escola. (1920-1921). In: ARAÚJO, J. C. S.; GATTI JR, D. (Org.) **Novos temas em história da educação brasileira**: instituições escolares e educação na imprensa. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2002. p. 91-132.

CATANI, D. B.; BASTOS, M. H. C. (org.). **Educação em revista**: a imprensa periódica e a História da Educação. São Paulo: Escrituras, 2002.

DEF/MEC. **Boletim Técnico Informativo**, n. 4. Rio de Janeiro, 1968.

ELEUTÉRIO, N. M. Editorial. **Revista Brasileira de Educação Física e Desportos**, n. 49. Brasília, 1982. p. 1.

FERREIRA, A. O. C. Editorial. **Boletim Técnico Informativo**, n. 1. Rio de Janeiro, 1968a. p. 5-6.

FERREIRA, A. O. C. Editorial. **Boletim Técnico Informativo**, n. 6. Rio de Janeiro, 1968b. p. 5-7.

FERREIRA, A. O. C. Editorial. **Revista Brasileira de Educação Física e Desportiva**, n. 9. Rio de Janeiro, 1970. p. 4-5.

FERREIRA NETO, A. Publicações periódicas de ensino, de técnicas e de magazines em Educação Física e esporte. In: DACOSTA, L. P. (org.). **Atlas do Esporte no Brasil**. Rio de Janeiro: CONFEF, 2006.

GINZBURG, C. **Relações de força**: história, retórica, prova. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

LUCA, T. R. A Revista do Brasil (1916-1944): notas de pesquisa. In: BEZERRA, H. G.; LUCA, T. R.; FERREIRA, A. C. (org.). **O historiador e seu tempo**. 1 ed. São Paulo: Editora Unesp, 2008, v. 1, p. 117-127.

PEREIRA, L. E. **Índice da Revista Brasileira de Educação Física e Desportos**. Brasília: MEC/SEED, 1983.

SCALZO, M. **Jornalismo de revista**. São Paulo: Contexto, 2004.

MARTINS, A. L. **Revistas em Revista**: imprensa e práticas culturais em tempo de República – São Paulo (1890-1922). São Paulo: EDUSP/Imprensa Oficial do Estado, 2001

TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. **A Revista Brasileira de Educação Física e Desportos (1968–1984) e a experiência cotidiana de professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba**: entre a adesão e a resistência. 2001a. 398 f. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

A PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM COM O USO DAS TERTÚLIAS DIALÓGICAS EM CONTEXTO DE PANDEMIA

Data de aceite: 04/07/2022

Deusilene da Silva Nascimento Marques

Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins/UFT-Campus Palmas-To
<http://lattes.cnpq.br/0792241255054705>

Dilsilene Maria Ayres de Santana

Professora efetiva na Universidade Federal do Tocantins/Palmas - Curso de Pedagogia
<http://lattes.cnpq.br/9164058412503084>

RESUMO: A presente pesquisa tem como objetivo geral analisar a importância da relação das famílias no processo de ensino e aprendizagem das tertúlias dialógicas. No PIBID o principal instrumento para a aprendizagem tem sido o diálogo igualitário. A problematização da pesquisa acontece nas relações de interação nas tertúlias, família-aluno, aluno-docente na qual influência diretamente no resultado de sua aprendizagem. Esta pesquisa é associada à pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. Tem seu objeto delimitado na influência da participação familiar nas tertúlias dialógicas. A delimitação temporal investigada foi restringida aos anos de 2020 e 2022. É necessário que haja interação familiar, pois a criança participa mais nas tertúlias dialógicas, demonstrando com maior clareza suas percepções e sentimentos sobre o assunto estudado, seja de um livro, de um vídeo ou imagem. A participação familiar abre um leque de oportunidades de crescimento na vida da criança, onde ela interage mais, é impulsionada

a alcançar resultados melhores do que a criança que não dispõe de acompanhamento familiar. A pesquisa se justifica por entender que através da relação família e escola, professor e aluno é que ocorre a troca de informações de forma dialógica, em que os mesmos vão se desenvolvendo intelectualmente e melhorando suas funções cognitivas, tendo como base a interação no desenvolvimento das atividades. Investigar as relações da escola com a família numa atividade de leitura em tempos de emergência em saúde pública e ensino remoto é o interesse de um estudo em elaboração do projeto de pesquisa. Explicar tal proposição por compreender, a priori, que a relação família e escola potencializa o processo de desenvolvimento cognitivo da criança, bem como sua formação numa perspectiva mais ampliada. A atividade de leitura em questão ocorre através de uma tecnologia social denominada atividade educativa de êxito, ou seja, Tertúlia Dialógica. Após a leitura de um livro literário as pessoas (crianças e adultos) se reúnem e compartilham parágrafos, frases, palavras ou percepções a partir de seus próprios argumentos. A prática das Tertúlias Dialógicas Literárias é a base das atividades de ensino do Núcleo do PIBID/CAPES/UFT/2020 do Curso de Pedagogia, Campus de Palmas. As Tertúlias Dialógicas Literárias e Pedagógicas são a base das atividades de estudo dos bolsistas e, na escola campo, a referência é a realização de Tertúlias Dialógicas Literárias. E, com a realidade do ensino remoto, passamos a utilizar livros em formato digital que são encaminhados para as famílias, posto que os alunos não possuem aparelho de celular. Recebendo o livro literário

no formato digital, disponibilizando o aparelho de celular para que os filhos leiam o livro e para que participem do compartilhar num encontro virtual resultam no envolvimento dos familiares na atividade. Invariavelmente, os familiares transitavam no espaço nos quais as crianças se encontram em casa e até mesmo fazem comentários na sala virtual sobre o livro em conversa. A família se conecta e participa do processo de comunicação compartilhando percepções, sentimentos e ponto de vista do texto em leitura. Ressalte-se que a roda de leitura de uma Tertúlia Dialógica Literária é guiada por princípios da aprendizagem dialógica, entre os quais, a inteligência cultural, ou seja, reconhece-se que todas as pessoas são inteligentes e em condições de partilha num grupo de Tertúlia Dialógica. As trocas estabelecidas ocorrem num clima de respeito e reconhecimento das diferenças de posições ou argumentos ou interpretações do texto lido e a todos é garantido a vez da fala. E a fala dos participantes ocorre num ambiente de segurança, pois não será permitida qualquer manifestação que resulte em discriminação ou julgamento. As pesquisas acerca da relação entre família e escola e a aprendizagem da criança não encontra um ponto comum no sentido se que há ou não relação, pois tal relação é considerada mais complexa. Mas, certamente, a proximidade e participação das famílias e a relação respeitosa da escola para com os familiares garantem às crianças uma sensação de contentamento e segurança, afinal seus familiares são o porto seguro de suas vidas. Desse modo ouviremos os familiares e as crianças acerca dessa experiência de maior proximidade da escola através da presença e participação de sessões de Tertúlias Dialógicas. E para tal precederemos de uma revisão bibliográfica acerca da relação família e escola, bem como sobre as origens das Tertúlias Dialógicas como atividade potente no desenvolvimento e formação dos participantes, enfatizando os princípios da aprendizagem dialógica e as bases teóricas dessa tecnologia educacional. Em específico, a proposta ora apresentada, buscará desvelar as possibilidades formativas do estudante de licenciatura em processo de formação para a docência, posto que é esse o propósito do PIBID, qual seja, contribuir no processo de formação do licenciando aproximando-o do espaço privilegiado de atuação, no caso, a escola. A realização do estudo proposto possibilitará, também, a sistematização da experiência vivenciada pelos bolsistas envolvidos nesse projeto de investigação e produção de conhecimento, tal feito colaborará em processos de avaliação da capilaridade de programas de estímulo à docência e sua efetividade na formação do professor pesquisador. Pretende-se realizar essa investigação nas três escolas nas quais se realizam as atividades de ensino. São escolas da rede de ensino da cidade de Palmas - TO. Por fim, o vivenciado nos permite observar muita satisfação relativa às atividades em realização nas escolas campo por parte das famílias, das crianças, das professoras e dos bolsistas. Ademais, os resultados mostram que a relação familiar, além de mediar o aprendizado, torna possível a melhorara das relações interpessoais, fortalecendo os laços de amizade, permitindo existir o respeito, a amizade, a solidariedade, a generosidade e a confiança por parte da família. Em face ao exposto, é possível concluir acerca da importância da participação da família para o processo de aprendizagem das crianças e a atuação dos bolsistas nas mediações das sessões das Tertúlias Dialógicas. A participação familiar abre um leque de oportunidades de crescimento na vida da criança, onde a mesma interage mais e é impulsionada a alcançar resultados melhores do que a criança que não dispõe de acompanhamento familiar.

PALAVRAS-CHAVE: Famílias, Escola, Tertúlias Dialógicas, Aprendizagem.

THE PARTICIPATION OF FAMILIES IN THE LEARNING PROCESS WITH THE USE OF DIALOGICAL TALKS IN A PANDEMIC CONTEXT

ABSTRACT: The present research has the general objective of analyzing the importance of the relationship between families in the teaching and learning process of dialogic gatherings. In PIBID, the main instrument for learning has been equal dialogue. The problematization of the research takes place in the interaction relationships in the gatherings, family-student, student-teacher in which it directly influences the result of their learning. This research is associated with bibliographic research and field research. Its object is limited to the influence of family participation in dialogic gatherings. The time delimitation investigated was restricted to the years 2020 and 2022. Family interaction is necessary, as the child participates more in dialogic gatherings, demonstrating more clearly their perceptions and feelings about the subject studied, whether from a book or a video or image. Family participation opens up a range of opportunities for growth in the child's life, where he interacts more, is driven to achieve better results than the child who does not have family support. The research is justified by understanding that through the relationship between family and school, teacher and student, the exchange of information takes place in a dialogic way, in which they develop intellectually and improve their cognitive functions, based on the interaction in the development of activities. Investigating the relationship between the school and the family in a reading activity in times of emergency in public health and remote teaching is the interest of a study in the elaboration of the research project. Explain this proposition by understanding, a priori, that the family-school relationship enhances the child's cognitive development process, as well as their training in a broader perspective. The reading activity in question takes place through a social technology called successful educational activity, that is, Dialogical Meeting. After reading a literary book, people (children and adults) get together and share paragraphs, sentences, words or insights based on their own arguments. The practice of Literary Dialogical Meetings is the basis of the teaching activities of the Núcleo do PIBID/CAPES/UFT/2020 do Curso de Pedagogia, Campus de Palmas. The Literary and Pedagogical Dialogical Gatherings are the basis of the scholarship holders' study activities and, at the rural school, the reference is the realization of Literary Dialogical Gatherings. And, with the reality of remote teaching, we started to use books in that are sent to the families, since the students do not have a cell phone. Receiving the literary book in digital format, making the cell phone available for the children to read the book and for them to participate in sharing in a virtual meeting result in the involvement of family members in the activity. Invariably, family members walked around the space where the children are at home and even make comments in the virtual room about the book in conversation. The family connects and participates in the communication process, sharing perceptions, feelings and point of view of the text being read. It should be noted that the reading circle of a Literary Dialogical Gathering is guided by principles of dialogic learning, among which, cultural intelligence, that is, it is recognized that all people are intelligent and able to share in a Gathering group. dialogic. The exchanges established take place in an atmosphere of respect and recognition of differences in positions or arguments or interpretations of the text read and everyone is guaranteed their turn to speak. And the speech of the participants takes place in a safe environment, as any manifestation that results in discrimination or judgment will not be allowed. Research on the relationship between family and school and children's learning does not find a common point in terms of whether or not there is a relationship, as

such a relationship is considered more complex. But, certainly, the proximity and participation of the families and the respectful relationship of the school towards the relatives guarantee to the children a feeling of contentment and security, after all, their relatives are the safe haven of their lives. In this way, we will listen to family members and children about this experience of closer proximity to the school through the presence and participation of Dialogical Tertulias sessions. And for this, we will precede a bibliographic review about the relationship between family and school, as well as about the origins of Dialogical Gatherings as a powerful activity in the development and training of the participants, emphasizing the principles of dialogic learning and the theoretical bases of this educational technology. Specifically, the proposal presented here will seek to unveil the training possibilities of the undergraduate student in the process of training for teaching, since this is the purpose of PIBID, that is, to contribute to the training process of the undergraduate student, bringing him closer to the privileged space of action, in this case, the school. The realization of the proposed study will also enable the systematization of the experience lived by the scholarship holders involved in this research and knowledge production project, this fact will collaborate in processes of evaluation of the capillarity of programs to stimulate teaching and its effectiveness in the formation of the researcher professor. It is intended to carry out this investigation in the three schools in which the teaching activities are carried out. They are schools in the school system in the city of Palmas - TO. Finally, the experience allows us to observe a lot of satisfaction regarding the activities being carried out in rural schools by families, children, teachers and scholarship holders. In addition, the results show that the family relationship, in addition to mediating learning, makes it possible to improve interpersonal relationships, strengthening friendship ties, allowing for respect, friendship, solidarity, generosity and trust on the part of the family. In view of the above, it is possible to conclude about the importance of family participation for the children's learning process and the role of scholarship holders in the mediation of the Dialogical Gatherings sessions. Family participation opens up a range of opportunities for growth in the child's life, where the child interacts more and is driven to achieve better results than the child who does not have family support.

KEYWORDS: Families, School, Dialogical Gatherings, Learning.

INTRODUÇÃO

O diálogo igualitário acontece na prática no PIBID, acontece no momento do processo de comunicação quando apresentamos percepções, sentimentos e pontos de vista. O poder da fala consiste na forma de defender os argumentos. No PIBID existe uma provocação a argumentar, a dialogar, a interagir com os demais colegas, a buscar argumentos que pautem nossa visão sobre determinado assunto.

No PIBID o principal instrumento para a aprendizagem tem sido o diálogo igualitário e a reflexão do conteúdo estudado, com assuntos da atualidade e do cotidiano, dos quais podemos intervir. Através da reflexão busca-se a melhor forma para a intervenção no cotidiano escolar.

A problematização da pesquisa acontece nas relações de interação nas tertúlias, família-aluno, aluno-docente nas quais influências diretamente no resultado de sua

aprendizagem. Alunos sem acompanhamento familiar tem maior probabilidade ao fracasso escolar. No decorrer do PIBID, diversos teóricos falam a respeito da aprendizagem, Vygotsky, por exemplo, afirma que o aluno traz consigo uma bagagem de conhecimentos adquiridos em sua experiência de vida, a esse conhecimento Vygotsky chama de conhecimento prévio.

Contudo, se não há uma relação afetiva de confiança, entre professor e o aluno, essa mediação de conhecimento poderá não acontecer. O professor não conseguirá mensurar o conhecimento prévio adquirido por esse aluno, e com isso irá comprometer a aquisição de uma aprendizagem significativa por parte do educando

E também, se não ocorrer esse fator tão importante que é a relação da família com a escola o ensino e aprendizagem ficará comprometido. Portanto, é extremamente necessário ser construído uma relação entre escola e família, pois essa relação está intimamente ligada ao ensino e aprendizagem.

A pesquisa se justifica por entender que através da relação família e escola, professor e aluno é que ocorre a troca de informações de forma dialógica, em que os mesmos vão se desenvolvendo intelectualmente e melhorando suas funções cognitivas, tendo como base a interação no desenvolvimento das atividades.

O objetivo Geral: Analisar a importância da relação das famílias no processo de ensino e aprendizagem das tertúlias dialógicas. Objetivos específicos são: Caracterizar a importância da família no acompanhamento das tertúlias; Conceituar a influência da relação afetiva entre PIBID e família no processo de ensino aprendizagem; Registrar as experiências dos bolsistas e seus significados; Registrar as experiências familiares e seus significados

Desta forma, a participação familiar durante as tertúlias dialógicas é fundamental para que exista um desenvolvimento maior e melhor na compreensão da criança acerca do assunto estudado. As crianças que tem o acompanhamento dos familiares nas tertúlias, sentem-se mais valorizadas e motivadas.

Os resultados mostram que a relação familiar, além de mediar o aprendizado torna possível melhorar as relações interpessoais, fortalecendo os laços de amizade, permitindo existir o respeito, amizade, solidariedade, generosidade, confiança por parte da família e da sociedade de forma geral.

METODOLOGIA

Esta pesquisa é associada à pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. Inicialmente realizou-se um levantamento de quantas famílias ativas participam das tertúlias, realizamos o levantamento com os dados principais: nome e telefone. Entraremos em contato via telefone, deste modo, após aceitar a participação no estudo, serão assinados os termo de consentimento livre e esclarecido, em duas vias, sendo uma via dos pesquisadores e a outra do sujeito participante.

Para esta pesquisa utilizará questionários com questões abertas e fechadas, composto por perguntas, realizaremos de forma cautelosa. As entrevistas utilizarão um instrumento de orientação (roteiro) na forma de questionário. Os questionários serão fundamentais para a coleta de dados.

A coleta de dados acontecerá através de observação em campo, diálogos com as crianças e familiares. Serão realizadas entrevistas plenamente estruturadas que serão realizadas presencialmente ou, na impossibilidade do encontro, aplicadas como questionários via watts APP ou por e-mail.

O local do estudo acontecerá na cidade de Palmas-TO. O público alvo são as famílias das escolas que fazem parte do subprojeto PIBID, as quais são: ETI Luís Rodrigues Monteiro, CMEI Contos de Fadas e Escola Pastor Paulo Leivas Macalão. Pretendemos tecer reflexões de modo a averiguar a capilaridade das atividades no processo de formação e aperfeiçoamento para atuação no que se referem aos estudos teóricos.

Esta pesquisa se ampara em pesquisa bibliográfica, onde a fundamentação teórica se baseia em teóricos como: Freire (1996); Ramos (2020); Soares (2020); Prado (1981); Vygotsky (2001/2004) e demais autores. Onde os mesmos comentam a necessidade da relação familiar, reconhecendo que o cognitivo está associado aos estímulos.

A pesquisa tem seu objeto delimitado na influência da participação familiar nas tertúlias dialógicas. A delimitação temporal investigada foi restringida aos anos de 2020 e 2022.

REFERENCIAL TEÓRICO

A garantia do direito a educação de qualidade é um princípio fundamental para as políticas de educação, seus processos de organização e regulação, assim como para o exercício da cidadania. Desta forma, no ano de 2009, com a implementação da Política Nacional de Formação de Professores, instituída pelo Decreto n.º 6.755, de 29 de fevereiro de 2009, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) se consolida como uma política de formação e valorização de professores.

A criança têm direito a educação e o papel principal de proporcionar o acesso a este serviço é a família, conforme diz no Capítulo IV Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, no art.53, no entanto compreendemos que as famílias não são responsáveis por construir sistemas ou redes de escolas que atendam e formem adequadamente as pessoas. Essa é uma responsabilidade do estado, dos governos.

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – direito de ser respeitado por seus educadores;

III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias

escolares superiores;

IV – direito de organização e participação em entidades estudantis; V – acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. (ECA, 1990, pg.40).

O educador Paulo Freire (1996), diante do quadro exposto à sua época e preocupado com a educação, desenvolve os conceitos de dialógico e de dialética. Ele sugere uma educação que vá além do seu tempo, que problematize as questões vivenciadas, tirando o educando da inércia e levando a reflexão dos temas abordados no processo ensino aprendizagem.

Para Habermas (1987), a comunicação não é apenas conversação, mas uma ação comunicativa, ou seja, numa interação os participantes se põem em acordo sobre a validade das suas manifestações e argumentos e a partir daí se dispõem a dialogar, para chegar ao entendimento sobre uma problemática em questão.

Contudo, podemos afirmar que a família passa por transformações, tanto internamente, no que diz respeito a sua composição e as relações estabelecidas entre seus familiares, quanto às normas de sociabilidade externas e internas existentes, fato este que tende a demonstrar seu caráter dinâmico. Portanto, um dos primeiros modelos de família foi citado por Prado (1981, p.51):

[...] o termo família origina-se do latim *famulus* que significa: conjunto de servos e dependentes de um chefe ou senhor. Entre os chamados dependentes inclui-se a esposa e os filhos. Assim, “a família greco-romana compunha-se de um patriarca e seus *fâmulus*: esposa, filhos, livres e escravos”, envolvendo, portanto um grupo maior de pessoas no qual o fator preponderante encontra-se girando em torno da coabitação (PRADO, 1981, p. 51).

Desta forma, a participação familiar durante as tertúlias dialógicas é fundamental para que exista um desenvolvimento maior e melhor na compreensão da criança acerca do assunto estudado. As crianças que tem o acompanhamento dos familiares nas tertúlias, sentem-se mais valorizadas e motivadas.

Nesse caminho, é importante salientar que a família tem um grande impacto e influência no comportamento e no modo de ser do indivíduo, gerando proteção, bem-estar, dando oportunidade ao indivíduo de crescer de forma equilibrada e ciente do seu papel na sociedade (KREPPNER, 2000).

Para tanto, nós educadores precisamos conhecer este aluno, saber quem é, e como é, estar disposto a ajudar, valorizando-o e fazendo-o perceber que é um ser, em constante desenvolvimento. Saltini (2008, p.63) diz que:

O professor (educador) obviamente precisa conhecer e ouvir a criança. Deve conhecê-la não apenas na sua estrutura biofisiológica e psicossocial mas também na sua interioridade afetiva, na sua necessidade de criatura que chora, ri, dorme, sofre e buscam constantemente compreender o mundo que a cerca, bem como o que ela faz ali na escola.

Segundo Montessori apud Cunha (2008, p.59) diz que:

Um educador mal preparado para observar a alma infantil e o dinamismo das nuances do seu desenvolvimento cognitivo pode calcar a sua natural necessidade para o aprendizado escolar e, conseqüentemente de expressar-se. É necessário manter a prodigiosa aptidão da criança que, enquanto vive plenamente, aprende.

Na citação acima autora nos mostra a importância de estar devidamente preparado sempre com uma sensibilidade que nos permita um olhar atento por parte do educador, que deve atender as expectativas e proporcionar momentos importantes e significativos que destaquem as aptidões do aluno, uma vez que, a criança necessita vivenciar situações de total aprendizado, as quais possibilitem que a mesma possa expressar-se de forma plena.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados mostram que a relação familiar, além de mediar o aprendizado torna possível melhorar as relações interpessoais, fortalecendo os laços de amizade, permitindo existir o respeito, amizade, solidariedade, generosidade, confiança por parte da família e da sociedade de forma geral.

O envolvimento familiar no projeto PIBID auxilia na quebra de dificuldades das crianças, o que favorece na melhoria de toda a vida escolar no decorrer do seu transcurso. É necessário que haja interação familiar, pois a criança participa mais nas tertúlias dialógicas, demonstrando com maior clareza suas percepções e sentimentos sobre o assunto estudado, seja de um livro, de um vídeo ou imagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, pode-se chegar à conclusão de que é extremamente importante a participação da família para o processo de aprendizagem das tertúlias dialógicas. A participação familiar abre um leque de oportunidades de crescimento na vida da criança, onde ela interage mais, é impulsionada a alcançar resultados melhores do que a criança que não dispõe de acompanhamento familiar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar ao meu Deus pelo fôlego de vida. Por me inspirar e me ajudar a concluir esta etapa tão importante para mim.

Agradeço aos meus pais Marly da Silva Nascimento e Manoel do Nascimento (in memoriam), por terem me criado com amor, me proporcionando pleno desenvolvimento.

Agradeço ao meu esposo Eliel Marques, por me apoiar e incentivar aos estudos, e por ser meu patrocinador, amigo e companheiro.

Agradeço aos meus filhos Nickolas Emanuel e Paulo Vinicius pela compreensão do tempo que precisei me ausentar.

Agradeço a minha professora e orientadora Dra. Dilsilene Maria Ayres, por me incentivar, apoiar e participar junto comigo em cada apresentação.

Agradeço a minha supervisora professora Geane Santana pela tranquilidade e clamaría em me orientar nos processos.

Agradeço a cada uma das pibidianas e pibidianos PIBD Pedagogia Campus UFT em Palmas-TO, cada momento que partilhamos juntos nas tertúlias percebo o quanto tenho crescido como ser humano.

Enfim, agradeço a todos que direta e indiretamente contribuíram para que este momento acontecesse. Gratidão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência: detalhamento do subprojeto** (licenciatura). Edital n.02/2009.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 e3 junho 1990. Brasília,1990.

CUNHA, Eugênio. **Afeto e Aprendizagem**: relação de amorosidade e saber na prática pedagógica. Rio de Janeiro: Wak Ed. 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1996.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria de la acción comunicativa II** – Crítica de la razón funcionalista. Madri: Taurus, 1987c.

KREPPNER, K. **O filho e a família** Interdependência em caminhos de desenvolvimento. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 16 (1), 11-22.

MONTESSORI, Maria. **Educação e a paz**. Papyrus : Campinas, São Paulo, 2008.

PRADO, Danda. **O que é família?**. Coleção Primeiros Passos, nº. 50. São Paulo: Brasiliense, 1981.

SALTINI, Cláudio J.P. **Socialização e Inteligência**. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

SOARES, Magda. **Alfabetizar: Toda criança pode aprender a ler e a escrever**. 1º. Ed.; São Paulo, Brasil; Editora Contexto, 2020.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO NAS LICENCIATURAS EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA DO PARÁ: DESRESPEITO ÀS ESPECIFICIDADES DA DOCÊNCIA

Data de aceite: 04/07/2022

Lucineide Soares do Nascimento

Professora da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA). Pesquisadora no Grupo de Pesquisa em Educação e Diversidade na Amazônia (GEDAM/UFRA) e do Grupo de Pesquisa “Filosofia, Ética e Educação” da Universidade Federal do Pará (UFPA). Coordenadora Institucional do Programa Residência Pedagógica – PRP/CAPES/UFRA

RESUMO: Este trabalho de pesquisa documental e bibliográfico problematiza o desenho curricular do Estágio Supervisionado Obrigatório – ESO nos cursos de licenciatura de uma Instituição de Ensino Superior – IES pública do estado do Pará a fim de analisar as suas possíveis contribuições para a formação e valorização dos docentes. Com base em uma perspectiva crítica de pesquisa e educação delineamos os seguintes objetivos: a) contextualizar a formação e a valorização dos profissionais da educação a partir da legislação vigente; b) apresentar/discutir o desenho curricular do ESO de uma IES pública do estado do Pará com base em documentos oficiais; e, c) apontar, com base na literatura atual, as possibilidades de um desenho curricular de ESO que contribua para a formação dos futuros profissionais da educação e para a valorização da docência. Constatamos que o desenho curricular da IES não leva em consideração as especificidades da formação dos professores, a valorização da docência e formulamos um formato de ESO com três reivindicações/metás:

- 1) criação de mecanismos que aproximem os professores das áreas específicas de conhecimento de cada licenciatura e os da área da educação e/ou de prática pedagógica;
- 2) criação de espaços/tempos nos horários semanais para que uma parte dos ESOs seja ofertada com encontros entre a turma (ou grupos de alunos) e os professores; e,
- 3) investimento da IES em eventos e publicações para socializar saberes e práticas entre os professores, alunos, comunidade e instituições nas quais os alunos realizam os ESOs, promovendo o ensino, a pesquisa e a extensão.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores; Estágio Supervisionado Obrigatório; Valorização da Docência.

THE MANDATORY SUPERVISED INTERNSHIP IN UNDERGRADUATE DEGREES AT A PUBLIC UNIVERSITY OF PARÁ: DISRESPECT TO TEACHING SPECIFICITIES

ABSTRACT: This documental and bibliographic research work problematizes the curricular design of the Mandatory Supervised Internship - ESO in the degree courses of a public Higher Education Institution - IES in the state of Pará in order to analyze its possible contributions to the training and appreciation of teachers. Based on a critical perspective of research and education, we outline the following objectives: a) contextualize the formation and valorization of education professionals from the current legislation; b) present/discuss the ESO curriculum design of a public HEI in the state of Pará based on official

documents; and, c) to point out, based on the current literature, the possibilities of an ESO curriculum design that contributes to the training of future education professionals and to the valorization of teaching. We found that the IES curriculum design does not take into account the specificities of teacher training, the valuation of teaching and we formulated an ESO format with three claims/goals: 1) creation of mechanisms that bring teachers closer to the specific areas of knowledge of each degree and those in the area of education and/or pedagogical practice; 2) creation of spaces/times in the weekly schedules so that a part of the ESOs is offered with meetings between the class (or groups of students) and the teachers; and, 3) HEI's investment in events and publications to share knowledge and practices among professors, students, the community and institutions where students carry out ESOs, promoting teaching, research and extension.

KEYWORDS: Teacher training; Mandatory Supervised Internship; Valuing Teaching.

ALGUMAS NOTAS METODOLÓGICAS INICIAIS

Este trabalho trata da análise e discussão acerca dos Estágios Supervisionados Obrigatórios - ESOs das licenciaturas de uma universidade pública do estado do Pará. A pesquisa de cunho documental e bibliográfico é baseada na análise da legislação vigente, nos documentos oficiais da instituição e nos estudos de artigos dos autores contemporâneos que publicam sobre prática pedagógica e ESOs nas licenciaturas.

A pesquisa faz parte das inquietações desta professora formadora de professores que trabalha em uma instituição pública que não faz muitas distinções entre os cursos de bacharelado e de licenciatura. Não estou sozinha nas discussões e lutas pelo respeito às especificidades e necessidades dos ESOs para a contribuir com uma formação de qualidade para os futuros docentes¹. Faço parte de um Grupo de Pesquisa² que dialoga com a maioria dos docentes que atua nas licenciaturas de nossa instituição. Juntos, usamos todo o nosso arsenal discursivo para movimentar as mudanças e as práticas que contemplem os critérios específicos e necessidades para a formação dos futuros profissionais da educação do nosso Estado.

A partir de uma perspectiva crítica de pesquisa³ e de educação nos propomos a problematizar o formato do ESO de nossa instituição a partir do seguinte problema de pesquisa: O formato curricular do Estágio Supervisionado Obrigatório-ESO nos cursos de licenciatura de uma Instituição de Ensino Superior – IES do Pará contribui para a

1 É por isso que, sem negar minhas obrigações e sem abrir mão de minha subjetividade, usarei a primeira pessoa do plural na estrutura textual.

2 Grupo de Pesquisa em Educação e Diversidade na Amazônia – GEDAM.

3 A teoria crítica em educação recebe sua maior contribuição com a “Escola de Frankfurt” de inspiração marxista, paradoxalmente, somente quando os pensadores dessa escola se afastam é que suas contribuições se tornam mais conhecidas entre 1930-40. Nossa incursão teórico-metodológica crítica se dá pela consciência de que a ciência pode ser um instrumento político para suscitar a problematização das relações desiguais de poder nas instituições e, também, porque parte do rigor da análise interna dos conceitos e categorias com os quais tecemos nossa pesquisa. Nos dois sentidos da palavra “crítica” atribuídos por... “o primeiro se refere à crítica interna, isto é, à análise rigorosa da argumentação e do método [...] O segundo e mais importante sentido da palavra crítica diz respeito à ênfase na análise das condições de regulação social, desigualdade e poder. Assim, os teóricos-críticos enfatizam o papel da ciência na transformação da sociedade” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, s/d., p. 139).

formação e valorização dos futuros profissionais da educação? Para esse empreendimento estabelecemos três objetivos: a) contextualizar a formação e a valorização dos profissionais da educação a partir da legislação vigente; b) apresentar/discutir o desenho curricular do ESO de uma IES pública do estado do Pará a partir de documentos oficiais; e, c) apontar, com base na literatura atual, as possibilidades de um desenho curricular de ESO que contribua para a formação dos futuros profissionais da educação e para a valorização da docência.

Dentre nossos resultados chegamos a proposição de três *reivindicações/met*as para que o ESO contribua de forma significativa tanto para a formação quanto para a valorização dos futuros profissionais da educação: 1) criação de algum mecanismo que possibilite a íntima relação entre os professores das áreas de conhecimento específicas do curso e da área da educação e/ou prática pedagógica, uma vez que qualquer professor pode trabalhar com os ESOs nessa IES; 2) o reconhecimento da necessidade de criação de espaços e tempos nos horários semanais dos cursos, de modo que uma parte da carga-horária dos ESOs seja realizada a partir de encontros com os orientandos para orientação de todo o processo nas escolas e socialização das dúvidas, leituras e práticas; e, 3) a conquista do apoio e do investimento da IES em eventos e publicações visando a divulgação das produções dos orientandos e orientadores.

Propomos um formato de ESO que valorize as especificidades da docência e que efetive uma formação baseada no ensino, na pesquisa e na extensão.

DAS LUTAS E CONQUISTAS DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DO BRASIL

Os profissionais da educação, a partir de suas incansáveis lutas, vêm angariando muitas conquistas ao longo da história brasileira. Nesse sentido, temos alguns exemplos como a Carta Magna de 1988 que, no Artigo 206, Incisos V e VIII garantem, respectivamente:

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006);

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB, Lei 9.394/96 em acordo com a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 reafirma a importância e valorização dos professores no Art. 67 com a seguinte redação: “Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público”.

Temos um Plano Nacional de Educação-PNE – 2014 a 2024 (Lei N. 13.005/2014)

que, embora seja ignorado por alguns governos, ainda é um instrumento legal que deve ser considerado nas políticas dos governos estaduais, municipais e federal. O PNE possui 10 diretrizes para guiar a educação nacional e 20 metas que devem (ou deveriam) ser cumpridas ao longo de sua vigência. Destacamos as metas 15, 17 e 18 que tratam especificamente dos profissionais da educação

META 15 - Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

META 17 - Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

META 18 - Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal. (BRASIL, PNE, 2017).

Todas essas metas tratam especificamente da valorização e da formação dos profissionais da educação porque todas as demais metas de ampliação dos anos de escolaridade da população brasileira em todos os níveis e modalidades de ensino, assim como a melhoria da qualidade do ensino na rede pública dependem fundamentalmente das metas citadas anteriormente. Em outras palavras, não existem aumentos de oferta de vagas e de qualidade na educação de um país sem investimentos na formação dos professores e na valorização dessa profissão que, ao longo da história, mesmo com todo o avanço tecnológico e/ou por isso mesmo, tem-se mostrado insubstituível.

Apesar dessas e de outras conquistas no âmbito legal tivemos, também, muitos retrocessos ao longo da história e todos eles como resultado das relações desiguais de poder na política e da tradicional ausência de continuidade nos programas e políticas educacionais, ou seja, quando mudam os governos as políticas e programas são interrompidos e/ou reformulados. Nos últimos anos, há um aumento da preocupação com a formação e a valorização docente, pois, tudo o que conquistamos pode sofrer retrocessos justamente pela aprovação de leis que ferem o que os próprios professores definira como formação. Cruz et. al. (2020) sintetizam muito bem alguns dos avanços e recuos na formação dos professores:

Vimos, no campo das políticas ligadas à formação docente que, os últimos 40 anos foram cenário de muitas lutas que resultaram em uma crescente preocupação em consolidar a formação e valorizar o magistério. Constata-

se, contudo, que, desde 2018, uma onda conservadora que se aliou ao ultraliberalismo, não apenas no contexto nacional, intensificou a proliferação de discursos demeritórios sobre a docência e sobre a escola, sobretudo quando dirigidos à Educação Pública. Esse contexto vem trazendo graves implicações que atingem desde a revogação das diretrizes para a formação de professores (RESOLUÇÃO CNE/CP N° 02 DE 2015) até a instituição de novas diretrizes que expressam a adesão à políticas de precarização da formação, controle sobre a docência e centralização curricular. Entre outros aspectos, esses processos vulnerabilizam a docência e a formação, na contramão de investimentos históricos do campo. (CRUZ Et. al, 2020, p. 43).

Essas palavras tão coerentes nos fazem continuar a luta por uma formação que realmente leve em consideração as especificidades da docência e o reconhecimento de todo o labor dos profissionais da educação que formam outros professores. Na Instituição de Ensino Superior – IES em questão, quase todos os profissionais da educação que atuam nas licenciaturas estão engajados em torno da construção de uma “nova” forma de processar os Estágios Supervisionados Obrigatórios – ESOs no âmbito desses cursos.

Colocamos “nova” entre aspas porque o que reivindicamos é uma formação dos futuros profissionais da educação que tenha, dentre outras especificidades, um formato de Estágio Supervisionado Obrigatório com tempos e espaços previstos nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura – PPCs e nos horários semanais de aulas, em forma de disciplina, para que possamos encontrar os alunos em grupos e não individualmente. Dessa forma, poderíamos orientar, planejar, discutir e produzir pesquisas a partir dos aportes teórico-metodológicos e práticos das disciplinas da academia e das experiências nas escolas e demais instituições nas quais ocorrem os ESOs. Podemos ver, então, que não se trata de algo tão novo nas teorias e discussões sobre formação docente, mas é algo que não existe em nossa universidade como veremos no próximo tópico deste trabalho.

DAS (NÃO)ESPECIFICIDADES DOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS OBRIGATORIOS NAS LICENCIATURAS

Para que o leitor(a) tenha uma ideia de como funciona a nossa IES trataremos de alguns aspectos relacionados aos cursos de licenciatura. Nossa universidade surgiu de uma faculdade da área das ciências agrárias e tem uma tendência a dar prioridade a essa área. Atualmente oferta os seguintes cursos de licenciaturas distribuídos em quatro Campi segundo o quadro abaixo:

CURSOS DE LICENCIATURA OFERTADOS				
Campus A	Lic. em Computação (2009)	Letras LIBRAS (2016)	Letras Língua Portuguesa (2018)	Lic. em Pedagogia (2020)
Campus B	Lic. em Biologia (2015)			
Campus C	Lic. em Computação (2015)			
Campus D	Letras Língua Portuguesa (2015)	Lic. em Biologia(2015)		
Campus E	-	-	-	-
Campus F	-	-	-	-

QUADRO I - DISTRIBUIÇÃO DOS CURSOS DE LICENCIATURA DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA DO PARÁ COM ANO DE INÍCIO

O Planejamento Estratégico Institucional de 2014 a 2024 – PLAIN (2015) da IES em questão previa a criação de vários cursos de licenciatura em todos os seus Campi e não apenas nos quatro onde já existem esses cursos, todavia, isso não se realizou até o momento. Percebemos pelo Quadro I que 99% dos cursos foram criados a partir desse PLAIN (2014-2024). Outra informação importante é que todos os cursos são criados por iniciativa de professores que se comprometem a criar os PPCs e ministrar aulas no primeiro ano, nesses cursos novos, até que se consigam as vagas para novos concursos. Caso os professores não consigam a adesão de outros docentes para ministrarem as disciplinas nesse primeiro ano, o curso não é aprovado.

A maior parte dos coordenadores desses cursos também não recebe nenhuma gratificação, esses professores fazem todo o trabalho por compromisso com os alunos e com a instituição. Esses coordenadores representam minoria em todos os colegiados, fóruns e conselhos, por isso, são votos vencidos em quaisquer discussões relacionadas às especificidades e necessidades dos cursos de licenciatura

Os professores que lutamos e sonhamos pelo curso de Licenciatura em Pedagogia, por exemplo, levamos 10 (dez) anos para aprova-lo e conseguimos ter nossa primeira turma com início no ano de 2020. Apesar dessa resistência, nossa IESs já conquistou experiência na formação de professores através do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR com vários cursos e turmas ofertadas em muitos municípios do Pará. Especificamente em relação ao curso de Licenciatura em Pedagogia é importante informar que criamos um curso especialmente para esse Plano em 2011 para atender a grande demanda das prefeituras de muitos municípios que ainda possuíam/possuem professores apenas com a formação em nível médio. Em 2011 e 2012 foram abertas 24 turmas e, em 2017, o curso foi finalizado, formando 734 (setecentos e

trinta e quatro) pedagogos.

Vamos adentrar ao objetivo central de nosso trabalho que é a discussão e a luta pela institucionalização/reconhecimento das especificidades dos Estágios Supervisionados Obrigatórios nos cursos de licenciatura em nossa IES. Para compreendermos as discrepâncias entre os documentos institucionais e entre esses e a vivência no magistério vamos iniciar com o mais novo Regulamento de Ensino dos Cursos de Graduação, doravante identificado pela sigla RECG (2020)

O Artigo 173 do RECG (2020) descreve as atribuições do orientador do ESO e, em seu Parágrafo Único afirma que “O número máximo de discentes por orientador **será definido no projeto pedagógico de cada curs** ” (Grifos nossos).

Até o momento essa prescrição ainda não se apresenta na prática, haja vista que todos os cursos ainda não se adequaram às “novas” diretrizes curriculares de acordo com a Resolução CNE/CP N° 2, de 20 de dezembro de 2019 que “define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)”. Em outras palavras, nem todos os Projetos Pedagógicos dos Cursos – PPCs, especialmente os dos cursos de licenciatura passaram por uma readaptação à nova legislação e, portanto, não dizem a quantidade de alunos que cada professor pode orientar.

Mas, essa não é a questão, haja vista que tal Resolução não trata especificamente do modo que a IES deve dividir a carga-horária do estágio entre a universidade e a instituição na qual o aluno realiza o estágio. O que ela prevê no Grupo III das 800 (oitocentas) horas para as práticas pedagógicas, incluindo as 400 (quatrocentas) horas para o Estágio Supervisionado, de acordo com o parágrafo 3º do Artigo 15 é:

A prática deve estar presente em todo o percurso formativo do licenciando, **com a participação de toda a equipe docente da instituição formadora, devendo ser desenvolvida em uma progressão que, partindo da familiarização inicial com a atividade docente, conduza, de modo harmônico e coerente, ao estágio supervisionado**, no qual a prática deverá ser engajada e incluir a mobilização, a integração e a aplicação do que foi aprendido no curso, bem como deve estar voltada para resolver os problemas e as dificuldades vivenciadas nos anos anteriores de estudo e pesquisa. (RESOLUÇÃO CNE/CP N° 2, DE 20/12/2019. Grifos nossos).

Não entraremos no mérito (ou melhor, demérito) dessa “nova” lei sobre a formação dos professores. O que ocorre de fato em nossa instituição é que os ESOs não são tomados como disciplinas, mas como atividades curriculares individuais. Desta feita, o aluno procura o professor com quem deseja realizar o estágio; o professor assina uma declaração se dispondo a orientá-lo e o aluno envia à Coordenação do Curso. Em seguida, o aluno escreve um breve “Plano de Estágio” e o envia ao professor que, por sua vez, deveria enviar à Comissão de Trabalho de Conclusão de Curso e Estágio Supervisionado – CTES para a aprovação.

O Art. 155 do RECG (2020) afirma que “o planejamento das atividades de ESO será efetuado em conjunto pelo discente e seu orientador e submetido à CTES para avaliação, parecer e providências quanto a matrícula”, todavia, o aluno é matriculado pela coordenação do curso, tão logo envie a declaração assinada pelo professor confirmando que aceita ser o orientador do aluno no ESO.

Como não temos tempo nos horários semanais de aula, pois os horários são todos preenchidos pelas disciplinas, geralmente os alunos “somem” ou alegam não terem tempo para nos encontrar regularmente. Quando há os encontros, estes são feitos de forma individual de acordo com a compatibilidade entre as agendas dos professores e dos alunos. Geralmente os alunos protelam muito para enviar a primeira versão do relatório e, próximo ao final do semestre, entregam relatórios que, geralmente nem dá tempo de construir a segunda versão do documento. O ESO acaba, não há discussões entre os demais alunos e professores, tão pouco entre as pessoas da universidade e os sujeitos das escolas e demais instituições nas quais ocorrem os estágios.

O que deveria ser uma oportunidade magnífica para a efetivação do ensino, pesquisa e extensão – incluindo publicação de trabalhos – acaba virando apenas uma etapa a ser cumprida para o recebimento do diploma.

De acordo com o Procedimento Operacional Padrão-POP que orienta a elaboração do Relatório Anual Docente – RADO no ponto “1.3 Atividades De Orientação/Supervisão, Preceptoria e/ou Tutoria; Para as atividades de orientação, coorientação, supervisão, preceptoria e/ou tutoria, o docente não poderá exceder 12 horas semanais, independente, do número de orientados”. Nesse quesito estão incluídas as orientações para todos os alunos que “cursam” o Estágio Supervisionado Obrigatório tanto em um curso de licenciatura quanto em um de bacharelado.

Já que todos os professores das licenciaturas de nossa IES podem ministrar o Estágio Supervisionado Obrigatório, bastando para isso, ser “escolhido” pelos alunos, então, propomos que haja uma integração entre todos os professores dos cursos para que os trabalhos e orientações realmente promovam a interligação teórico-prática e contribuam efetivamente para os futuros professores. Compactuamos com Araújo e oliveira (2021) quando dizem:

É nessas inter-relações didático-pedagógicas das diversas disciplinas que reside, em parte, o segredo da profissionalização docente e, por isso, da construção de processos que alicerçam a permanência e o êxito dos estudantes nos cursos de licenciatura. Enquanto a profissionalização docente, o ensinar a ensinar nos cursos de licenciatura, não se constitui objeto em todas as disciplinas, a permanência e o êxito dos estudantes nos cursos de licenciatura serão apenas um ideal e, portanto, o contributo para a melhoria da formação docente não ficará evidente nem ao nível individual ou local. (ARAÚJO; OLIVEIRA, 2021, p. 380).

Nossos estudos e discussões nos levam a propor e lutar por pelo menos três

reivindicações/metas. E essa é a primeira, ou seja, que haja uma íntima relação entre as diferentes disciplinas de modo a suprir as necessidades específicas dos ESOs e dos alunos que se tornarão professores. Em outras palavras, que um professor que ministra disciplinas da área da computação, por exemplo, discuta com os professores da área da educação e/ou da prática pedagógica sobre tais necessidades e especificidades dos ESOs na formação dos futuros professores. É preciso criar ou prever momentos/mecanismos para que essa relação seja estabelecida.

Nossa segunda reivindicação/meta consiste no reconhecimento da necessidade de dedicarmos um tempo e um formato de disciplina nos horários regulares de aula com uma parte da carga-horária dos ESOs para que os professores possam se reunir com as turmas; orientar o planejamento das atividades; discutir sobre as narrativas que os alunos fazem com relação e a partir de suas vivências na escola e em outras instituições; orientar os relatórios (parciais e final); realizar discussões sobre teorias que embasam a escrita e a prática dos discentes; orientar a produção de artigos visando publicação a partir da pesquisa e da escuta aos sujeitos do campo; encaminhar tais escritas e esboços de pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, já que a maioria dos alunos chega ao último ano de curso sem ter nem noção do tema que abordará nesse trabalho final, dentre outras atividades. Esse formato permite a formação de professores que compreendem que é impossível existir um ensino de qualidade sem a pesquisa. Almeida (2020) relata sua experiência ao trabalhar o Estágio Supervisionado com alunos dos cursos de Licenciatura em Geografia e Pedagogia da UERJ

A experiência da pesquisa fez a diferença na vida dos licenciandos, de forma que muitos descreveram como uma experiência única. Pelos relatos e observação pudemos perceber que esse tipo de contato vívido com a escola, traz mais confiança e preparo. Entendemos que a prática é um exercício pedagógico e só se concretiza com a experiência em sala, mas asseveramos que atividades pedagógicas em que se envolve a pesquisa, são mais válidas e ressignificantes, ao passo que sejam mais planejadas e executadas nos cursos de licenciaturas. A disciplina de Estágio supervisionado é o caminho mais próximo para que seja implantado. (ALMEIDA, 2020, p. 224-225).

Acreditamos que os alunos poderão se beneficiar desse formato de ESO porque, coletivamente, poderão apresentar suas dúvidas, fragilidades, insights, estudos e superação de suas dificuldades. Conforme Almeida (2020) supracitada precisamos lidar com as expectativas dos alunos, com a necessidade de planejamento das atividades que os alunos desenvolverão em sala de aula, mas não podemos prescindir da pesquisa. Pelo contrário, a pesquisa precisa ser incorporada, desde a formação inicial, à prática docente.

Nossa terceira reivindicação/meta é que a universidade possa investir e apoiar eventos e publicações dos trabalhos produzidos por alunos e professores durante os ESOs. Essas seriam oportunidades magníficas para divulgar os trabalhos produzidos a partir das práticas discentes com os fundamentos angariados nas demais disciplinas dos

cursos. Também seria uma ótima oportunidade para o diálogo entre os próprios professores dos vários cursos de licenciatura, de modo a compartilhar saberes e práticas pedagógicas exitosas durante os ESOs. Como bem nos afirma Blaszkó (2020) a partir de sua experiência, é:

Importante que as experiências vivenciadas pelos acadêmicos nos campos de estágio sejam disseminadas e socializadas em eventos, mostras de estágio e círculos de debates promovidos pelas próprias instituições, sendo oportunizados momentos para que os alunos possam apresentar os materiais pedagógicos utilizados no decorrer da realização dos estágios, bem como refletir e discutir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nos diversos níveis de ensino. (BLASZKO, 2020, p. 545).

Buscando a co-relação com a comunidade e a Educação Básica, esse formato também aproximaria a universidade aos sujeitos que atuam nas instituições nas quais os alunos executam os ESOs. Desta feita, os Estágios Supervisionados Obrigatórios podem ser uma excelente estratégia para promover a formação baseada no tripé da universidade que são a pesquisa, o ensino e a extensão.

ALGUMAS NOTAS FINAIS

Este trabalho surgiu das inquietações e discussões sobre o Estágio Supervisionado Obrigatório – ESO de um grupo de professores que trabalha em cursos de licenciatura em uma universidade pública do estado do Pará. A partir da pesquisa documental e bibliográfica fizemos, num primeiro momento, uma breve análise acerca das conquistas e retrocessos em relação à formação e valorização dos profissionais da educação a partir de documentos legais como a Carta Magna de 1988, a LDB Lei 9.394/96 e a RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019, que é considerada um mecanismo de desmonte da autonomia e da qualidade da formação dos professores.

No segundo momento procuramos mostrar – a partir da análise dos documentos institucionais – como o ESO ocorre em nossa instituição sem levar em consideração as especificidades das licenciaturas e da formação do profissional da educação. Esse desenho curricular pouco tem a contribuir com uma formação de qualidade para os futuros profissionais da educação e também não valoriza a docência

Problematizamos o formato atual dos ESOs em nossa universidade com base em autores contemporâneos que produzem trabalhos sobre a prática pedagógica e os ESOs em suas respectivas IES. Nossas discussões/resultados nos levaram a elaboração de três reivindicações/metasp para os ESOs nas licenciaturas: primeiro que as disciplinas relativas às áreas de conhecimento de cada licenciatura e as disciplinas ligadas à educação e/ou à prática pedagógica tenham uma íntima relação de modo a suprir as exigências e necessidades específicas dos ESOs e dos alunos que se tornarão professores. Essa primeira reivindicação/meta se dá em decorrência de que todos os professores que atuam

nos cursos podem ser orientadores dos alunos nos ESOs.

A segunda reivindicação/meta consiste na criação de espaços e tempos nos horários semanais dos cursos, para que uma parte da carga-horária dos ESOs seja realizada a partir de encontros com os orientandos de modo a orientar todo o processo que será vivenciado nas escolas e socializar as dúvidas, leituras e práticas. A terceira reivindicação/meta é a conquista de apoio e investimento da universidade a eventos e publicações no sentido de divulgar as produções dos orientandos e orientadores. Isso serviria também como forma de aproximação entre os sujeitos da comunidade, das instituições que recebem os nossos alunos para a execução dos ESOs e a universidade.

O formato de ESO que propomos aqui – que nem pode ser considerado uma novidade – pode ser uma excelente oportunidade para promover o diálogo entre os professores sobre os seus avanços em suas práticas ao trabalhar com os ESOs, aproximar a universidade da Educação Básica e promover uma formação docente de maior qualidade assentada no tripé ensino, pesquisa e extensão.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. R. das F. de. Atividades Extensionistas de Graduandos de Licenciaturas e sua Contribuição na Formação Docente: Construindo Saberes Durante a Semana Pedagógica em uma Escola de Formação de Professores em Nível Médio. In: CRUZ, G. B. da. (et. al). Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas: tensões e perspectivas na relação com a formação docente. Apresentação. - 1. ed. Livro 1, Volume 1 - Rio de Janeiro/Petrópolis: Faperj; CNPq; Capes; Endipe /DP et Alii, 2020. [Recurso eletrônico]. (p. 217-225).

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa. Editora Thompson. s/d. [Recurso eletrônico].

ARAÚJO, O. H. A.; OLIVEIRA, D. S. de. O Protagonismo Estudantil na Profissionalização Docente. In: Revista Teias, ProPEd/UERJ. V. 22. N. 66, jul./set. 2021. (p. 370-383). Disponível em: < <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/51971/38773>>. Acesso: 07 de ago. 2021.

BLASZKO, C. E. Formação Inicial de Professores do Curso De Pedagogia: Reflexões e Base Estruturante da Formação Teórico-Prática. In: CRUZ, G. B. da. (et. al). Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas: tensões e perspectivas na relação com a formação docente. Apresentação. - 1. ed. Livro 1, Volume 1 - Rio de Janeiro/Petrópolis: Faperj; CNPq; Capes; Endipe /DP et Alii, 2020. [Recurso eletrônico]. (p. 540-547).

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, Presidência da República, Brasília. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso. 07 de ago. 2021.

BRASIL, Plano Nacional de Educação-PNE 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. -2ed., reimpr. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017.

BRASIL, LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. -14ed.- Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017.

BRASI, RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). MEC – Brasília. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=77781%E2%80%9D>>. Acesso: 07 ago. 2021.

CRUZ, G. B. da. (et. al). Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas: tensões e perspectivas na relação com a formação docente. Apresentação. - 1. ed. Livro 1, Volume 1 - Rio de Janeiro/Petrópolis: Faperj; CNPq; Capes; Endipe /DP et Alii, 2020. [Recurso eletrônico]. (p. 42-46).

UFRA, UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DA AMAZÔNIA, Planejamento Estratégico Institucional da UFRA: 2014-2024. Belém: UFRA, 2015. Disponível em: < https://propladi.ufra.edu.br/images/conteudo/PLAIN/PLAIN-PDI/PDI/atualizacao_pdi_ufra-2014_2024.pdf>. Acesso: 07 ago. 2021.

UFRA, Regulamento de Ensino dos Cursos de Graduação - RECG. Belém-PA, 2020. Disponível em: < https://novo.ufra.edu.br/images/REGULAMENTO_DE_ENSINO_UFRA_-_2020.pdf>. Acesso: 07 ago. 2021.

UFRA, PROCEDIMENTO OPERACIONAL PADRÃO-POP – PROCESSO DE RADOC, 2020. Disponível em: < https://cppd.ufra.edu.br/images/Documentos/doc2020/POP_e_tutorial_RADOC_1.1.pdf>. Acesso: 07 set. 2021.

MOBILIZAÇÃO DE SABERES NO PIBID: REFLEXÕES SOBRE A RESSIGNIFICAÇÃO DA TEORIA NA PRÁTICA DOCENTE

Data de aceite: 04/07/2022

Data de submissão: 08/05/2022

Chrisley Bruno Ribeiro Camargos

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de Minas Gerais (IFMG – *campus*
Formiga)
Formiga, MG – Brasil
<https://orcid.org/0000-0001-7403-8595>

Mônica Lana da Paz

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de Minas Gerais (IFMG – *campus*
Ibirité)
Ibirité, MG – Brasil
<https://orcid.org/0000-0002-2231-9077>

RESUMO: Este artigo retrata a compreensão dos licenciandos participantes do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (PIBID/IFMG) acerca da ressignificação da teoria na prática docente. Procedeu-se ao mapeamento de saberes específicos da prática docente que comprovassem a ressignificação da teoria na prática a partir das atividades no PIBID. Os dados foram construídos por meio das observações descritas em diário de campo e recorrendo a aplicação de questionário. Para análise dos dados, manteve-se o aporte nos pressupostos teóricos que subsidiam as ações no Programa. Os registros dos alunos permitiram categorizar o seguinte conjunto de saberes: saberes da comunicação escolar, saberes que compõem

as relações interpessoais e saberes da prática docente, nos quais é possível identificar indícios de ressignificação da teoria na prática, muito embora, apresentem dificuldades em explicitar como isso acontece.

PALAVRAS-CHAVE: PIBID; Ressignificação; Saberes Docentes; Prática Docente.

MOBILIZATION OF KNOWLEDGE IN THE PIBID: REFLECTIONS ABOUT THE RE-SIGNIFICATION OF THEORY IN TEACHING PRACTICE

ABSTRACT: This article describes the understanding of undergraduate students participating in the PIBID / IFMG, a Teaching Initiation Scholarship Program of the Instituto Federal de Minas Gerais (Federal Institute of Minas Gerais), about the re-signification of theory in teaching practice. The mapping of specific knowledge of teaching practice was carried out to prove the redefinition of theory in practice based on the activities at PIBID. Data were constructed through observations described in a field diary and using a questionnaire. For data analysis, the contribution to the theoretical assumptions that subsidize the actions in the Program was maintained. The students' records allowed us to categorize the following set of knowledge: knowledge of school communication, knowledge that composes interpersonal relationships and knowledge of teaching practice, in which it is possible to identify evidence of redefinition of theory in practice, although they have difficulties in explaining how that happens.

KEYWORDS: PIBID; Re-signification; Teaching Knowledge; Teaching Practice.

1 | INTRODUÇÃO

O Programa de Bolsas de Iniciação à Docência do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (PIBID / IFMG) teve início em 2011, envolvendo professores formadores, professores em formação inicial, gestores educacionais e alunos da Educação Básica, tendo um pouco de sua história narrada no livro *O PIBID e a formação de professores no IFMG* (SILVA; DIAS; GONÇALVES; DOMINGOS NETO; BICALHO; SILVA, 2019).

Em meio à trajetória do PIBID/ IFMG, desde 2011, os profissionais envolvidos vêm promovendo caminhos para contribuir na formação inicial dos licenciandos como futuros professores. Os princípios norteadores do Programa estão fundamentados numa perspectiva alicerçada no ensino prático reflexivo (SCHÖN, 2000), que exclui uma visão prescritiva da docência.

Entende-se o ensino prático-reflexivo como caráter essencial para subsidiar a convergência entre o PIBID e as atividades teórico-práticas dos cursos de licenciatura contribuindo para o desenvolvimento de práticas e experiências formativas dos futuros professores. Assim, a implementação das ações do programa se baseia em princípios que envolvem a ação-discussão-reflexão e a ação pós-reflexão, tendo em vista a necessidade de aproximar os espaços – instituto e escolas – e os sujeitos: professores em formação inicial, professores em exercício e gestores, tendo como perspectiva a valorização das licenciaturas em nossas instituições e comunidades.

Em sua última versão, de agosto de 2018 a janeiro de 2020, o Programa de Bolsas de Iniciação à Docência do IFMG apresentou-se como um programa *multicampi* e multidisciplinar, abrangendo diversas regiões do estado de Minas Gerais e diversos componentes curriculares, como: Biologia, Física, Geografia, Matemática e Pedagogia. O objetivo do PIBID/ IFMG foi contribuir com a preparação profissional, acadêmica e sociocultural dos estudantes na primeira metade dos Cursos de Licenciaturas. Para isso, as atividades planejadas no PIBID ressaltavam a importância do trabalho em equipe, e os alunos eram instigados a desenvolver atitudes colaborativas. Além disso, durante o planejamento de atividades era necessário refletir sobre como subsidiar teoricamente as práticas de ensino. Uma das iniciativas era libertar-se de possíveis dicotomias entre teoria e prática.

Outro aspecto fundamental no Programa envolvia a troca de experiências entre os pares. Os licenciandos relatavam, nas reuniões do PIBID, as experiências vivenciadas no contexto das escolas e refletiam sobre a mobilização de saberes em torno do que seria a prática profissional do professor. Tratava-se de um momento para que eles expusessem seus medos, suas frustrações e perspectivas sobre a profissão. Não tivemos a pretensão de enquadrar os licenciandos em um modelo ideal de docência nem de estabelecer regras e instruções engessadas por uma rigidez teórica – eles vivenciaram parte do processo de

construção da identidade profissional mediante suas experiência no PIBID.

Com este artigo pretendemos retratar a compreensão dos licenciandos participantes do PIBID/ IFMG acerca da ressignificação da teoria na prática docente, a partir das atividades desenvolvidas e implementadas nas escolas como parte integrante de saberes específicos da prática docente desses futuros professores.

Partimos do pressuposto de que o Programa deve possibilitar aos licenciandos lidar com situações inesperadas da prática profissional, associando teoria e prática. A proposta de trabalho consistiu em permitir aos futuros professores desenvolver processos de investigação e, portanto, estratégias de ação em situações inesperadas da prática docente.

Considerando o contexto apresentado, propusemos os seguintes questionamentos para reflexão: Como o PIBID permitiu a integração entre teoria e prática? Foi possível a ressignificação da teoria na prática a partir das atividades desenvolvidas no PIBID? Em caso afirmativo, como isso ocorreu

Essa investigação foi realizada por membros de um grupo de pesquisa de uma instituição pública que atua na linha de formação inicial e continuada de professores. Para a investigação proposta, utilizamos anotações de um diário de campo e aplicamos um questionário estruturado com perguntas mistas (parte fechada, parte aberta), que foi respondido por 126 ex-pibidianos, alunos que participaram da última versão do programa, no período de agosto de 2018 a janeiro de 2020. Os dados foram construídos por meio das observações descritas em diário de campo e recorrendo a aplicação de questionário, tendo como foco as práticas desenvolvidas com o Programa.

Este estudo de caso utilizou uma metodologia de abordagem qualitativa. As hipóteses descritas, suas discussões e seus resultados foram tratados de forma qualitativa, apesar de trazermos alguns dados quantitativos para elucidar alguns pontos envolvidos no Programa.

Embora a integração entre teoria e prática seja uma das premissas do Programa, questionamos se realmente o PIBID/ IFMG estaria atingindo tal princípio. Para isso, averiguamos os posicionamentos dos ex-pibidianos em relação à avaliação do Programa, procurando mapear saberes específicos da prática docente que comprovassem a ressignificação da teoria na prática a partir das atividades no PIBID. Nos registros obtidos com os discentes participantes da pesquisa, procuramos identificar elementos que permitissem distinguir e relacionar aspectos teóricos vistos em seus Cursos de Licenciatura e possíveis relações entre as práticas implementadas nas escolas-campo.

Inicialmente, exporemos os pressupostos teóricos que fundamentaram as atividades desenvolvidas no PIBID, no que diz respeito à integração entre teoria e prática. Passaremos, então, para a descrição da trajetória metodológica que envolveu o desenvolvimento da investigação. E, por fim, sinalizaremos as conexões entre os registros obtidos dos discentes, que dão possíveis indícios da ressignificação da teoria abordada em seus Cursos de Licenciatura, em práticas implementadas nas escolas-campo.

2 | PRESSUPOSTOS TEÓRICOS QUE ORIENTARAM A INVESTIGAÇÃO

As universidades partem do pressuposto de que as pesquisas acadêmicas fornecerão conhecimentos que serão utilizados nos problemas encontrados no dia a dia profissional. Mas a realidade pode ser outra, pois estamos diante de um quadro educacional em que a pesquisa acadêmica não consegue atender totalmente aos anseios dos profissionais nos problemas encontrados na prática. O que se tem observado é que a pesquisa científica está separada da prática profissional (SCHÖN, 2000), ou que “há uma relação de distância entre os saberes profissionais e os conhecimentos universitários” (TARDIF, 2000, p. 11). Dessa forma, o currículo das universidades, até certo ponto, privilegia aspectos instrumentais.

Com efeito, Schön (2000) afirma que os currículos para a formação de profissionais nas universidades são fundamentados na racionalidade técnica, privilegiando a pesquisa científica

A racionalidade técnica baseia-se em uma visão objetivista da relação do profissional de conhecimento com a realidade que ele conhece. Nessa visão, os fatos são o que são e a verdade das crenças é passível de ser testada estritamente com referência a elas (SCHÖN, 2000, p. 39).

No currículo normativo das universidades a prática tem caráter procedimental. “Elas veem o ensino como transferência de informação e a aprendizagem como recebimento, a armazenagem e a digestão de informação” (SCHÖN, 2000, p. 226). Há nas universidades uma centralização na produção de trabalhos acadêmicos, em detrimento da pesquisa na prática profissional

[...] nossa experiência na universidade tende a nos formar *à distância* da realidade. Os conceitos que estudamos na universidade podem trabalhar no sentido de nos separar da realidade concreta à qual, supostamente, se referem. Os próprios conceitos que usamos na nossa formação intelectual e em nosso trabalho estão fora da realidade, muito distantes da sociedade concreta. Em última análise, tornamo-nos excelentes especialistas, num jogo intelectual muito interessante, o jogo dos conceitos! É um “balé dos conceitos” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 131, grifo no original).

O posicionamento dos autores Freire e Shor (1986) nos conduz para a reflexão sobre a imprescindibilidade da articulação entre teoria e prática.

Também trazemos ao debate, as reflexões em Freire (1996) para ancorar parte da proposta das ações desenvolvidas no PIBID. Nessa perspectiva, teoria e prática andam entrelaçadas e atuam numa proposta de educação emancipatória. Queremos, com isso, dizer que as ações desenvolvidas no PIBID têm seus pressupostos regidos pela transformação dos sujeitos participantes do Programa. Transformação essa de caráter social, por meio do conhecimento, que é capaz de modificar, de alguma forma, a vida dos envolvidos no PIBID. Ademais, as ações desencadeadas no PIBID atuam também no desenvolvimento da cidadania. “Freire insiste na educação como conhecimento crítico, pois, somente através de um posicionamento da consciência crítica, é que o sujeito terá

noção da realidade e capacidade de comprometer-se em transformá-la” (FORTUNA, 2015, p. 67).

Partimos do pressuposto de que o currículo para a formação docente deve preparar os estudantes para lidar com problemas da prática. Queremos, com isso, dizer que os futuros professores devem desenvolver habilidades e competências para atuar com situações inesperadas da prática. Não se trata de empregar regras, como um manual prático, para encontrar respostas diante dos problemas da prática profissional. A formação para a docência deve estimular nos futuros professores que eles refaçam constantemente sua prática, reestruturando ações e, conseqüentemente, sua forma de conceber o problema. O professor “[...] comporta-se mais como um pesquisador tentando modelar um sistema especializado do que como um ‘especialista’ cujo o comportamento é modelado” (SCHÖN, 2000, p.39).

Considerando esses cenários, desde sua criação em 2007, o Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), financiado pelo Governo Federal, vem tomando contornos de uma importante política pública para formação inicial de professores. De acordo com o Decreto n.º 7.219/2010, que dispõe sobre o PIBID, tal política nacional para formação de professores tem como um de seus objetivos:

Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2010, art.3, inciso IV).

O documento também sinaliza a importância de promover “a integração entre educação superior e educação básica”, permitindo uma aproximação de espaços – universidades, institutos e escolas – e a troca de experiências entre professores em exercício e futuros professores, dando ênfase à importância da formação prática docente. Podemos constatar que a descrição do PIBID pelo Ministério da Educação em documentos normativos faz referências à inserção dos estudantes em um ambiente que visa proporcionar experiências próximas da realidade docente. E ainda, nos objetivos do PIBID descritos no Decreto n.º 7.219/2010, o Programa também tem o propósito de “contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura” (BRASIL, 2010, art.3, inciso VI).

Para discussões sobre a prática profissional do professor, com vistas ao planejamento das atividades no PIBID, buscamos orientações teóricas nos estudos de Tardif, Lessard e Lahaye (1991) e Tardif (2000 e 2002), sobre os saberes docentes. A ideia era verificar possibilidades de uma integração de saberes por meio do PIBID. “Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2002, p. 36).

Procuramos traçar trajetórias, nas ações do Programa, que estivessem direcionadas para possíveis elementos constitutivos de tais saberes. Porque os saberes da formação profissional, como define Tardif (2002), são saberes provenientes da formação inicial, que incluem os conhecimentos das ciências da educação e da prática educativa, fazem parte a todo o momento da dinâmica do Programa. Tais conhecimentos, quando incorporados à prática docente, se constituem em saberes da formação profissional, constituída por saberes das ciências da educação e saberes pedagógicos.

Os saberes disciplinares são, segundo Tardif (2002), provenientes das disciplinas ofertadas nas instituições de ensino e, portanto, também estão incorporados nas ações do PIBID. Os licenciados fazem deles uso constante para direcionar parte das atividades específicas às variadas áreas do conhecimento que compõem o Programa. Também os saberes curriculares se inserem na dinâmica de trabalho do PIBID e se apresentam a partir de programas escolares (TARDIF, 2002). Sendo assim, os licenciandos, no contato com as escolas-campo, apropriam-se dos programas escolares e constituem relações com os saberes curriculares. Diferentemente, os saberes da experiência têm um lugar central nas atividades do PIBID, pois se inserem nos saberes que são desenvolvidos na prática docente, ou seja, no exercício cotidiano da docência (TARDIF, 2002).

Os docentes, no exercício de sua profissão, mesmo que influenciados em sua formação por conceitos teóricos, desenvolvem outras formas de saberes específicos fundamentadas nas práticas emergentes da docência, em meio ao conhecimento do *locus* de sua profissão. Tais saberes:

[...] brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser. Podemos chamá-los de saberes da experiência ou da prática (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p. 220).

Entendemos a escola como um espaço plural para formação profissional do professor. Nela, podemos observar momentos em que as teorias acadêmicas são sistematizadas em práticas de ensino, pelas experiências e pela experiência dos sujeitos em meio aos saberes que adquirem com os anos de profissão – saber profissional / saberes da experiência – (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991).

Assim, a escola pode ser vista como um laboratório de ideias e experiências para programas que buscam uma formação para além da teoria. Neste contexto, o PIBID se insere como mediador de desafios encontrados nas escolas, tanto pelos professores com experiência quanto pelos licenciandos em fase de experimentação. E, ainda, o PIBID tem um impacto positivo na realidade escolar, pois permite transformações na rotina das escolas a partir de propostas didático-pedagógicas inovadoras, “[...] introduzindo novas alternativas que quebrem com a estrutura tradicional do trabalho e interfiram nos resultados de aprender e ensinar numa perspectiva emancipatória” (CUNHA, 2002, p. 90).

Mas o que se espera de uma formação prática? Ou, a que nos referimos quando

citamos a formação prática docente?

Tardif, Lessard e Lahaye (1991) ponderam que a prática docente não se reduz a um objeto de saber oriundo das ciências da educação, pois ela mobiliza diversas formas do saber pedagógico:

Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções produzidas por reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas, mais ou menos coerentes, de representações e de orientações da atividade educativa (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p. 219).

Tais doutrinas ou concepções podem ser acompanhadas de tendências educacionais vivenciadas em seu tempo de formação, as quais, de certa forma, foram incorporadas aos saberes profissionais do sujeito. Por exemplo, um professor que tenha sido inspirado pelo movimento da 'escola-nova' ou pela 'pedagogia humanizadora freiriana', terá incorporada à sua formação uma estrutura ideológica à profissão baseada nesses preceitos e, por outro lado, algumas técnicas e/ou formas de saber-fazer.

O PIBID se caracteriza como um programa que deve promover os saberes da experiência, possibilitando aos licenciandos vivenciar as teorias discutidas nas graduações no laboratório que será seu futuro local de exercício da profissão docente – a escola. Portanto, aqui vamos discutir o posicionamento de ex-pibidianos quanto à integração entre as teorias discutidas no âmbito das licenciaturas e o exercício de práticas e experiências docentes no PIBID. Mais especificamente, apresentaremos possíveis inferências dos ex-pibidianos a respeito da resignificação das teorias por meio das práticas. Trata-se aqui de trazer à tona a importância de conhecimentos sustentados teoricamente, que permitam enfrentar as diversas situações que envolvem o contexto de sala de aula.

Na próxima seção vamos analisar se as ações promovidas no Programa estão em consonância com os pressupostos teóricos aqui descritos, que regem os princípios do PIBID. É nessa perspectiva que fazemos a leitura do dados coletados em busca de entender o cenário do PIBID/IFMG em relação a resignificação da teoria na prática

Cabe registrar que aqui não temos o propósito de realizar um levantamento de pesquisas sobre o PIBID que abarcam discussões sobre a resignificação da teoria na prática, a partir da construção de saberes próprios da profissão docente. Nossa intenção foi discutir nosso posicionamento teórico para subsidiar o desenvolvimento de ações no Programa e pressupostos teóricos que nos conduzem nas discussões sobre a relação entre teoria e prática.

3 | O CENÁRIO DO PIBID/IFMG: É POSSÍVEL A RESSIGNIFICAÇÃO DA TEORIA NA PRÁTICA DOCENTE?

Essa investigação foi realizada por membros de um grupo de pesquisa de uma instituição pública, no qual, uma de suas linhas de pesquisa investiga processos e políticas

públicas para formação inicial e continuada de professores. A pesquisa se caracteriza como um estudo de caso com abordagem qualitativa. Tal abordagem se justifica por tratar-se de uma investigação que focaliza evidências de uma possível integração entre conceitos teóricos e as experiências vivenciadas nas escolas pelos estudantes participantes do PIBID/IFMG. Em outras palavras, “[...] quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso” (LUDKE; ANDRÉ, 2013, p. 20).

Conforme descrevem Fiorentini e Lorenzato (2006, p. 110), o caso a ser analisado “[...] pode ser qualquer ‘sistema delimitado’ que apresenta algumas características singulares e que fazem por merecer um investimento investigativo especial por parte do pesquisador”, conseqüentemente, nosso caso se concentra em um programa, o PIBID. Assim, temos um estudo de caso em que buscamos interpretar, da forma mais completa possível, situações particulares que envolvem tal Programa no IFMG ou, mais especificamente, conjecturas que envolvam a ressignificação da teoria na prática em ações do Programa

Para construção dos dados, inicialmente houve uma análise sistemática de informações obtidas a partir dos diários de campo do PIBID. Chamamos de diários de campo, o documento criado para o registro dos encontros para planejamento de atividades e, também, para registro das experiências vivenciadas nas escolas. Nestes diários aparece de forma sucinta a descrição sobre a construção de saberes que envolvem a profissão docente. Identificamos que nos diários de campo tais descrições são realizadas de maneira sucinta.

Foi imprescindível complementar os dados com informações que possibilitassem desenhar possíveis relações entre teoria e prática a partir da construção de saberes próprios da profissão docente. Precisávamos de um instrumento de coleta de dados que nos permitissem imergir em elementos para mapear a construção de saberes na tentativa de compreender a potencialidade de ressignificação da teoria na prática. Para isso, complementamos as informações dos diários de campo com a aplicação de um questionário estruturado com perguntas mistas (FIORENTINI; LORENZATO, 2006), combinando questões com parte fechada e parte aberta, enviado para os licenciandos que participaram da última versão institucional do PIBID / IFMG, ocorrida entre agosto de 2018 e janeiro de 2020.

Dadas as especificidades que compõe um estudo de caso, não caberia aqui apenas a utilização do diário de campo para construção dos dados, portanto foi necessária uma complementação dos dados por meio da aplicação de questionários, conforme apontam Denzin e Lincoln (2000).

O questionário foi criado a partir de formulário disponível no *google form*. Anteriormente ao envio do questionário, comunicamos com os ex-pibidianos sobre os objetivos e relevância da participação para avaliação do Programa. A intenção era conseguirmos o maior número de participações a partir da conscientização sobre a importância de refletir sobre a prática

do Programa.

As identidades dos estudantes foram preservadas, suas respostas seguiram o padrão R__Q__, sendo R a resposta associada ao número do respondente, e Q a questão, seguida do seu número. Por exemplo, R12 – Q10 significa resposta número 12 (décimo segundo aluno respondente) referente à questão 10.

Do total de 173 bolsistas que iniciaram o Programa em 2018, ao final de janeiro de 2020, houve uma redução para 147 bolsistas em exercício. Tal fato ocorreu devido ao contingenciamento imposto pelo Ministério da Educação (MEC) no segundo semestre de 2019, que impossibilitou à CAPES a liberação de novas vagas, mesmo para aquelas que ficaram ociosas devido ao desligamento de estudantes do Programa por necessidades particulares. Isso impossibilitou o cadastro de novos bolsistas.

Assim, em janeiro de 2020, foram enviados os questionários para um total de 147 bolsistas em exercício. Até o prazo final para retorno do questionário, dia 15 fevereiro de 2020, obtivemos 126 respostas dos alunos envolvidos, dos seguintes subprojetos: Física (39 estudantes), Matemática (38 estudantes), Biologia (24 estudantes), Pedagogia (19 estudantes) e Geografia (6 estudantes)

Cabe salientar que cada um dos subprojetos de Física e Matemática possuía dois núcleos em diferentes *Campi*; portanto, apresentaram um total maior do que 24 alunos bolsistas. Já cada um dos outros subprojetos possuía apenas um núcleo, limitando o número de alunos ao máximo de 30 (24 bolsistas e 6 voluntários).

As perguntas que apresentam o foco para discussão neste artigo foram as questões 10 e 11 do questionário: “10 - Você considera que o PIBID lhe proporcionou saberes e/ou competências para sua formação inicial enquanto docente?”; “11 - Sobre a articulação entre a teoria e prática, você pode afirmar que utilizou/aplicou aspectos teóricos estudados em seu Curso de Licenciatura em sua prática enquanto pibidiano?”

Nas questões 10 e 11, também solicitamos que os alunos justificassem suas respostas, com o objetivo de compreender melhor seus apontamentos. A partir desse momento, vamos focar as discussões nos registros apresentados nos questionários. Os diários de campo são representativos, porém apresentados de maneira muito procedimental e, portanto, indícios de resignificação da teoria na prática se apresentam de maneira superficial. Foi a partir dos questionários que tentamos imergir na descrição sobre a construção de saberes profissionais que, por vezes, perpassam nos diários de campo, mas sem estabelecer relações entre teoria e prática.

Na questão 10, que busca analisar as possíveis experiências e os saberes e/ou competências que possam ter contribuído com a formação docente inicial dos alunos envolvidos com o Programa, do total de 126 respostas, 98,4% (124 estudantes) responderam afirmativamente à questão. Apenas dois julgaram que o PIBID não contribuiu com sua formação inicial.

Ao analisarmos as respostas dos ex-pibidianos, observamos muitas referências

à importância de vivenciar a “realidade” escolar e, portanto, agrupamos as respostas dos alunos em categorias de análise que faziam menções aos termos: realidade, real e cotidiano, além de outras respostas que apontavam para a ideia de vivenciar a realidade escolar ou a realidade da profissão docente. Assim, 30% (38) dos alunos que responderam positivamente à questão 10 destacaram a importância de vivenciar a “realidade” escolar, de experimentar o dia a dia da profissão docente

Podemos considerar nessas respostas que tais alunos ressaltaram a importância de poderem atuar na escola como um espaço que remete à realidade da profissão docente, apontamentos que também aparecem nos diários de campo. Nas respostas, há trechos que apontam que o PIBID oportunizou: vivenciar situações que se caracterizam como experiências reais com a profissão; fazer parte do ambiente escolar; ter o contato com a realidade (ou ambiente) escolar; conhecer a realidade da sala de aula; entender a realidade das escolas públicas; participar dos desafios das escolas; participar dos desafios que a escola enfrenta; aproximar-se ativamente da realidade dos alunos, dentre outras. Seleccionamos, das respostas dos alunos, alguns excertos que apontam a relevância de se vivenciar o cenário escolar:

O PIBID nos permite perceber *a realidade da sala de aula e observar os erros e acertos* que são cometidos dentro da mesma, o que nos permite *tentar mudar tal realidade quando docentes* (R33-Q10, 2020, n.p, itálico nosso).

Estar em um ambiente escolar, *vivenciando a realidade de um professor* diante dos alunos é uma experiência incrível, nos mostra que não estamos ali apenas para ensinar, estamos guiando os alunos para descobrirem o seu potencial de aprendizagem, *ensinamos e aprendemos com os alunos*, nos proporciona a visão de que *dar aula é uma troca de experiências e conhecimentos contínua entre professor e alunos* (R40-Q10, n.p, itálico nosso).

Tais referências às possibilidades de vivenciar a realidade escolar denotam aspectos importantes que permitiram aos licenciandos entenderem o ofício de professor, contribuindo com o processo de construção de sua identidade docente. As ideias de “mudar tal realidade quando (enquanto) docentes” (R33-Q10, n.p) e de perceber “os desafios enfrentados pelos docentes” (R40-Q10, n.p) mostram a importância desse contato dos futuros professores com a escola. Isto porque permite aos alunos vivenciarem situações possíveis apenas no ambiente escolar, promovendo o desenvolvimento dos saberes da experiência (TARDIF, 2002) e uma preparação para futuras atuações em sala de aula. A partir dos registros dos ex-pibidianos podemos inferir que a participação no PIBID lhes permitiu entender o universo específico que compõe a docência e reconhecer que “os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas” (TARDIF, 2002, p. 228).

Conforme destaca o aluno (R40-Q10, n.p), “ensinamos e aprendemos com os alunos”, tal afirmação remete a uma troca de saberes no processo de ensino, mostrando que o ofício de ensinar faz parte de um processo mútuo de troca de experiências, tanto

com os professores supervisores do PIBID quanto com os alunos em sala de aula, e, aparentemente, está inspirada em seu saber profissional (acadêmico) por uma pedagogia freiriana, que afirma que ambos são agentes no processo de aprendizagem. Também é importante afirmarmos que o processo de formar-se professor, de desenvolver os saberes da experiência, “se dá nas práticas sociais vivenciadas durante a formação para a docência” (PAZ; CAMARGOS, 2019, p. 94) e que o PIBID permite vivenciar tais práticas ao longo da formação e da atuação do aluno em tal Programa. De acordo com Paz e Camargos (2019, p. 93), “[...] as interações proporcionadas a partir das atividades realizadas no PIBID atuam diretamente no jeito de ser e agir dos professores envolvidos no Programa e, dessa forma, participam da construção da identidade docente”.

Nesse processo de construção da identidade docente, muitos dos saberes profissionais engendrados nos cursos de licenciaturas, em determinados momentos da atuação profissional serão testados no exercício da prática docente, exigindo certas improvisações e adaptações. Desta forma, o profissional vivenciará experiências que exigirão momentos de “reflexão e discernimento” para compreender o problema e os meios de organizar as ações Tardif (2000, p. 7). Assim, dentre as respostas da questão 10 que apresentam relações com a importância de vivenciar o ambiente escolar, encontramos relatos em que os ex-pibidianos descrevem momentos de reflexão sobre a prática docente, conforme podemos ver em dois excertos que destacamos a seguir:

O PIBID me proporcionou a experiência real com a profissão, auxiliou no meu amadurecimento profissional, me apresentou possíveis dificuldades que poderei encontrar e *me pôs a pensar em soluções para cada uma dessas dificuldades, me colocou a pensar também em que tipo de profissional eu quero ser*, essa experiência foi muito engrandecedora pra mim (R3-Q10, n.p, itálico nosso).

Por meio das intervenções, tive a oportunidade de *refletir minha prática e aprimorá-la no decorrer das experiências* com as dúvidas que os alunos apresentavam. Além de *refletir e aprender com as práticas dos professores regentes* durante os acompanhamentos em sala de aula (R95-Q10, n.p, itálico nosso).

Observamos nesses relatos a importância de se oportunizar aos alunos dos cursos de licenciatura momentos que os coloquem no exercício da profissão docente. Isso resulta em cenários que exigirão reflexão e lhes permitirão aprender diferentes práticas, com aporte nas experiências dos professores envolvidos, nos supervisores e em meio ao cenário real de uma sala de aula, culminando em momentos de improvisação e adaptação (TARDIF, 2000), que serão saberes necessários para além das teorias – os saberes da experiência (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991).

Partimos agora para uma discussão sistemática referente às respostas das questões 10 e 11. Estávamos à procura de indícios de uma possível integração entre as teorias estudadas na graduação e suas práticas nas escolas em momentos de atuação pelo PIBID.

O nosso objetivo foi retratar como os licenciandos compreendem a ressignificação da teoria na prática docente, a partir das atividades desenvolvidas e implementadas nas escolas. Encontramos possíveis referências em 30 respostas (aproximadamente 24%) da questão 10 e em 57 respostas (aproximadamente 45%) da questão 11. Sendo assim, dentre um total de 252 afirmações analisadas, podemos ressaltar que 87 (aproximadamente 35% do total) sinalizaram integração do binômio teoria-prática.

Alguns relatos mostram como as experiências com o PIBID auxiliaram no desenvolvimento de saberes específicos do exercício da profissão docente. Tais saberes são desenvolvidos na prática docente e, portanto, definidos aqui como saberes experienciais (TARDIF, 2002), e sobre eles incide o foco de análise das respostas, pois os registros dos ex-pibidianos fazem referências aos trabalhos desenvolvidos nas experiências do cotidiano escolar. Embora a tipologia de saberes docentes de Tardif (2002) perpassasse por algum momento nas atividades do PIBID, é nos saberes experienciais que vamos focar nesse momento. Os registros dos participantes estão direcionados à prática docente e, portanto, não foram sistematizados por meio de currículos da formação docente.

Os registros dos alunos nos permitiram categorizar o seguinte conjunto de saberes, que intitulamos saberes da comunicação escolar, saberes que compõem as relações interpessoais e saberes da prática docente. A todos eles, distinguimos como elementos constitutivos dos saberes experienciais (TARDIF, 2002). Emergiram dos registros obtidos em respostas aos questionários e neles é possível identificar indícios de ressignificação da teoria na prática.

Descrevemos adiante os saberes experienciais específicos destacados pelos ex-pibidianos como necessários à prática da profissão docente:

i) Saberes da comunicação escolar: estão relacionados à maneira de comunicar-se em público, considerando todos os envolvidos no contexto escolar: alunos, pais, professores, pedagogos, direção escolar, dentre outros.

ii) Saberes das relações interpessoais: compõem o processo de interação com os alunos e com o ambiente escolar;

iii) Saberes da prática docente: permitem articular as metodologias e as teorias desenvolvidas nos cursos de licenciatura na prática de sala de aula.

Iniciaremos a discussão com os indícios de saberes que permitem evitar possíveis receios ou medo da atuação em sala de aula, envolvendo os saberes da comunicação escolar e também aqueles que constituem as relações interpessoais, conforme podemos observar nos relatos a seguir:

O PIBID foi uma verdadeira odisséia vivenciada! No programa aprendi como trabalhar com alunos e suas peculiaridades, e assim lidar com isso da melhor forma possível. *Aprendi também a conduzir uma sala de aula cheia de alunos e, com isso, perdendo cada vez mais o medo de falar em público.* E, por consequência, veio um norte do que seria a profissão de professor que, felizmente, descobri ser algo incrível (R20-Q10, n.p, itálico nosso).

O PIBID abriu as portas para o grande horizonte, ou seja, *ele abriu a porta do meu consciente sobre os meus futuros medos do ambiente escolar, possibilitando e influenciando na minha decisão enquanto a minha formação*, fazendo com que eu descobrisse que matemática é exatamente o que eu quero (R44-Q10, n.p, itálico nosso).

Nesses registros os alunos destacam dois pontos: medo de falar em público (saberes da comunicação escolar) e medo do ambiente escolar (saberes das relações interpessoais). Muitas vezes, até mesmo professores experientes podem sentir insegurança ao adentrar em novas turmas, ou em novas escolas, porém, com o tempo de exercício na profissão tal insegurança pode ser abrandada, e o professor cada vez mais se sente tranquilo em meio às ações escolares. Entendemos como relevante a participação dos licenciandos em experiências escolares reais que possam minimizar tais medos ou receios de sua futura profissão. Ambos os relatos revelam que os ex-pibidianos se sentiram mais seguros após a experiência no PIBID, mostrando o interesse em continuar com a carreira docente.

Ter certos temores ou insegurança faz parte da natureza humana, principalmente ao se deparar com algo ainda desconhecido, como era a sala de aula para os ex-pibidianos. Para eles, ser professor ou, em outras palavras, construir a identidade profissional envolvia momentos de cunho afetivo e emocional. Os temores, as alegrias e os bloqueios afetivos eram considerados elementos integrantes da experiência docente em sala de aula.

Ficou evidente em seus registros que a participação no PIBID é notável no desenvolvimento de saberes que constituem as relações interpessoais, em especial, aquelas que envolvem alunos. Os registros indicam que somente a partir do PIBID foi possível realmente entender a dinâmica que perpassa o que representa estar lado a lado com o aluno em uma sala de aula. Trabalho em equipe, empatia, diálogo, confiança entusiasmo e inclusão são termos recorrentes nos registros dos ex-pibidianos.

Desenvolver o *espírito de equipe e empatia*. Desenvolver o diálogo com os discentes. [...] A *metodologia ativa e o diálogo* favorecem o processo de ensino e aprendizagem, de forma a proporcionar aos discentes a autonomia [...] (R26-Q10, n.p, itálico nosso).

As relações interpessoais com alunos, por vezes, são associadas a tendências metodológicas e/ou a abordagens de ensino para confirmar a ressignificação da teoria na prática. Porém, os futuros professores apresentam dificuldades para estabelecer relações entre teoria e prática na condução das relações interpessoais no contexto escolar. O registro a seguir ilustra o que destacamos anteriormente: “Algumas matérias nos proporcionam entender o lado psicológico do discente, o que permite juntarmos teoria e prática” (R80 – Q10, n.p). Dizer que a teoria e a prática andam juntas é recorrente, porém não há detalhamento de como isso ocorre.

Ainda sobre os saberes da comunicação escolar, podemos destacar a seguinte resposta, que faz referência à interação com os alunos das escolas-campo, à criatividade, à desenvoltura e /ou às possibilidades metodológicas, para estabelecer uma linguagem

mais acessível ao público alvo:

[...] Através dessa curiosidade, *pode explorar experiências realizadas por mim e pelos meus colegas de faculdade*, de forma a mostrar como determinado assunto poderia ser aprofundado, pode demonstrar equações, *dando um significado maior para aquelas letras* que segundo eles eram “difíceis e sem sentido” e o mais importante, *utilizar de uma contextualização pertinente para tal público*, mostrando em muitos dos casos, que a matemática é apenas uma linguagem de aplicação da física e não um empecilho (R29-Q11, n.p, itálico nosso).

A seguir, para trazermos à tona dizeres dos ex-pibidianos acerca de saberes específicos da prática docente, selecionamos excertos de registros que evidenciaram, de alguma forma, tendências metodológicas e abordagens de ensino desenvolvidas no PIBID e cujas características são próprias de discussões realizadas na formação de professores, isto é, nos cursos de licenciatura.

O excerto a seguir traduz a utilização de uma tendência metodológica no ensino da matemática: a resolução de problemas. No questionamento sobre possíveis articulações entre teoria e prática, o aluno registra “Uso da *Resolução de Problemas*, por exemplo, durante as atividades preparatórias para a OBMEP” (R56-Q11, 2020, n.p). O registro do ex-pibidiano não menciona a forma como a teoria e a prática se articulam, considerando tal tendência metodológica. Novamente é possível observar que alguns participantes do Programa reconhecem a ressignificação da teoria na prática, no entanto, não distinguem nem mesmo exemplificam como ela ocorre. Não há menções sobre teóricos como, por exemplo, o matemático George Pólya¹ ou outros, para falar sobre a metodologia de resolução de problemas.

Sobre possíveis ressignificações da teoria na prática, por meio das atividades desenvolvidas no PIBID, destacamos adiante outros registros que elucidam saberes específicos da prática docente e que contribuem para exemplificar a possibilidade de tais ressignificações. Neles aparecem menções que trazem nuances de tendências metodológicas no ensino:

[...] montando *planos de aula, seqüências didáticas, fazendo diagnóstico nos alunos para descobrir qual conteúdo necessitava ser trabalhado. Observando a confirmação de teorias* que apresentam a individualidade dos alunos como algo bom, que buscam trabalhar os pontos fortes deles e não homogeneizar, como a educação tradicional busca, vendo a necessidade de seguir *modelos inovadores* (R58-Q11, n.p, itálico nosso).

Isso é algo que ocorreu principalmente durante as monitorias onde foi possível *utilizar e validar certas metodologias de ensino aprendidas em aulas*. Além disso, foi observar certos *aspectos discutidos em didática, ao ponto de poder utilizar exemplos dos acontecimentos* que ocorreram no contexto do PIBID durante discussões e debates em sala de aula (R91-Q11, n.p, itálico nosso).

¹ George Pólya, autor do livro *How to solve it* publicado em 1945 pela Universidade de Princeton, traduzido no Brasil na década de 1970 como *A arte de resolver problemas*, um dos clássicos da literatura acadêmica que envolve a resolução de problemas no ensino de matemática.

Em outros registros, foi referenciada pelos ex-pibidianos a utilização de diferentes metodologias abordadas nas licenciaturas do IFMG nas escolas-campo como, por exemplo, trabalhos em grupo (espírito de equipe), metodologias ativas, dialogicidade (Freire, 1996), resolução de problemas, sequências didáticas (Brousseau), avaliação diagnóstica, dentre outras. Ademais, alguns ex-pibidianos procuraram mostrar associações entre possíveis metodologias de ensino discutidas nas licenciaturas e suas possibilidades de implementação em sala de aula por meio do PIBID.

Há também registros que enfatizam possíveis reflexões sobre a prática docente e que permitem integrar teoria e prática nas discussões sobre especificidades da profissão. Há casos em que os ex-pibidianos se referem a possíveis discussões, em aulas da disciplina Didática, sobre as ações ou observações possibilitadas pelo PIBID nas escolas, reforçando a ideia de um ensino prático reflexivo (SCHÖN, 2000), por meio da troca de experiências entre os formadores de professores e as ações e reflexões promovidas pelos professores em sua formação inicial.

Outros registros, ainda, sinalizam que a teoria e prática estão interligadas na construção e na utilização de material didático, no desenvolvimento de experimentos e oficinas, na utilização de jogos didáticos, nas técnicas de alfabetização, além de outras abordagens que envolvem o processo de ensino e aprendizagem. Os registros seguintes exemplificam como tais menções se apresentam

Ao desenvolver atividades teóricas, sabemos que não é apenas suficiente para o *ensino significativo*. Neste sentido o *PIBID nos mostra uma forma de fazer o casamento entre a teoria e o que é vivenciado*, com isso na maioria das nossas atividades *desenvolvemos experimentos de forma a ocasionar o casamento entre a teoria e a prática* (R2-Q11, n.p, itálico nosso).

Nas diversas oficinas aplicadas durante o projeto podemos experimentar várias propostas de articulações, utilizando das leituras propostas por nossos professores, pode colocar em prática alguns aspectos técnicos, entre esses se destacam o *“método” de alfabetização de Freire, e a teoria de aprendizagem de Vygotsky*. (R17-Q11, n.p, itálico nosso).

[...] sempre com as *orientações à luz das teorias* para que assim pudesse efetuar da melhor forma possível as atividades realizadas. Por exemplo, *entendia que era de suma importância compreender e entender a fase da vida em que as crianças se encontravam*, para assim atendê-las em todos os aspectos. *As atividades eram pensadas de forma lúdica e didática*, com suas metodologias para assim, ter um trabalho produtivo e objetivo (R61-Q11, n.p, itálico nosso).

Embora a prática seja mais complexa que a teoria de fato, *o preparo prévio nas disciplinas*, como por exemplo: *didática, projetos de ensino, avaliação das aprendizagens*, foram importantes para fazer com que nossos projetos nas escolas fossem entregues aos alunos da melhor maneira possível, e compreendendo melhor o processo de ensino e aprendizagem deles (R90-Q11, n.p, itálico nosso).

Outras respostas apontam leituras sobre Paulo Freire e Maria Montessori, que

auxiliaram em ações no decorrer das atividades em sala de aula. Há, também, registros que mencionam estudos sobre psicologia como auxiliar no desenvolvimento e na compreensão da relação com o aluno. Tais excertos evidenciaram a relevância de entender e aplicar conhecimentos da psicologia e de teorias de aprendizagem². Nesta perspectiva, saberes específicos da prática docente foram associados, por vezes, com o entendimento sobre os estágios cognitivos descritos em Piaget, ou com a teoria comportamental (Behaviorismo). Pelos depoimentos analisados, entendemos que tais conhecimentos podem ser compreendidos como parte integrante de saberes específicos da prática docente desses futuros professores.

Muito embora os ex-pibidianos identificassem que a resignificação da teoria na prática era factível nas atividades desenvolvidas no PIBID, eles tiveram dificuldades de registrar como ocorria tal resignificação. Obtivemos 74 menções a metodologias ou aplicações de teorias que são abordadas nos cursos de licenciatura. Conforme já elucidado, há depoimentos que permitem distinguir os saberes da comunicação escolar, os saberes das relações interpessoais e os saberes da prática docente como elementos constituintes do que se caracteriza o fazer e o ser professor.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os excertos analisados evidenciaram elementos que constituem os saberes que intitulamos como saberes da comunicação escolar, saberes das relações interpessoais e saberes da prática docente. A resignificação da teoria na prática, no que diz respeito aos saberes da comunicação escolar e das relações interpessoais, passa pelas discussões teóricas e metodológicas nos cursos de Licenciatura. Atividades diversas, realizadas na Licenciatura que integram não apenas as disciplinas pedagógicas, mas também as específicas de cursos de diferentes áreas, fazem com que os futuros professores sejam submetidos a situações hipotéticas de sala de aula. Os licenciandos participantes do PIBID têm a oportunidade de levar tais situações hipotéticas para contextos reais. É aí que se faz a interligação teoria e prática, considerando os saberes da comunicação escolar e das relações interpessoais explicitados pelos ex-pibidianos.

Nas salas de aula das licenciaturas os futuros professores produzem e apresentam trabalhos que os colocam em situações de comunicação em público e desenvolvem atividades em equipe. Nos cursos, essas situações são subsidiadas de distintas formas, seja por meio da intervenção dos professores, para adequar as formas de apresentação e interação entre os licenciandos, seja por meio de estudos de metodologias específicas para comunicação e desenvolvimento da relação interpessoal.

Tais apontamentos inferidos são pressupostos do PIBID no IFMG e foram também nuances que perpassaram os relatos dos alunos nos questionários. Entendemos tais

² Um exemplo observado foi sobre a aprendizagem significativa (David Ausubel), apresentada como parte teórica que subsidiou atividades realizadas no PIBID.

evidências em atividades do Programa como passos importantes para a formação docente, porque demonstram aos licenciandos possíveis cenários de uma sala de aula, revelando caminhos que poderão trilhar, ou parte das complexidades que poderão encontrar em sua futura profissão (TARDIF, 2002). Acreditamos na possibilidade de licenciandos chegarem a desistir de inserir-se na profissão docente, por experiências improficuas relacionadas a estágios ou ao PIBID, porém, nesta pesquisa não identificamos essa situação

No que diz respeito aos saberes da prática docente, evidenciam-se, nos depoimentos dos discentes pesquisados, apontamentos para tendências metodológicas e abordagens de ensino que permitem ressignificar a teoria na prática docente. Importa ressaltar que, muito embora os ex-pibidianos confirmem a ressignificação da teoria na prática, eles, muitas vezes, apresentam dificuldades em dizer como isso acontece. As respostas apresentadas nos questionários não mostram, em sua maioria, particularidades que permitam identificar como, precisamente, eles associam a teoria às práticas em sala de aula.

Além disso, constatamos que ex-pibidianos também deixam transparecer conflito associados à dicotomia entre teoria e prática. Conforme anotações no diário de campo, nas escolas parceiras, por vezes, são comuns algumas enunciações de professores supervisores apontando que a teoria não funciona na prática. Enunciados do tipo: “A teoria só funciona no papel, pois na prática a realidade é outra” são recorrentes entre professores já experientes. Tais dizeres podem colocar os licenciandos, futuros professores, em situação de conflitos. Como eles ainda estão em processo de formação inicial, dizeres desse tipo podem causar sérios impactos para uma possível procura de ressignificação da teoria na prática.

Por mais que respeitemos tais enunciados, que se referem à importância da prática docente e aos saberes ligados a ela, devemos enfatizar a importância de definir bases teóricas para desenvolver quaisquer atividades que impliquem metodologias, práticas de ensino e o processo de ensino e aprendizagem.

Por fim, entendemos que as evidências observadas nesta pesquisa apontam indícios que constituem características do saber docente. Entendemos que esse saber docente se configura como um saber plural, formado por combinações de saberes oriundos de uma formação profissional composta por saberes da experiência, das disciplinas e dos currículos (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991). Assim, podemos afirmar que o PIBID apresentou, em sua constituição e implementação, potencial para conduzir tais saberes em níveis iniciais de uma formação do saber profissional docente, um dos objetivos do PIBID. E teve como referências as experiências desenvolvidas no âmbito do Programa, permeadas pelas teorias e pelas metodologias discutidas em seus cursos de graduação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto n.º 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm>. Acesso em: fev. 2022.

CUNHA, Maria Isabel da. Aula universitária: inovação e pesquisa. *In*: LEITE, Denise; MOROSINI, Marília (org.). **Universidade futurante: produção do ensino e inovação**. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvona Sessions. **Handbook of qualitative research**. 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2000.

FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sérgio. **Investigação em Educação Matemática: Percursos teóricos e metodológicos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

FORTUNA, Volnei. A relação teoria e prática na educação em Freire. **REBES - Rev. Brasileira de Ensino Superior**, Passo Fundo-RS, v. 1, n. 2, p. 64-72, out.-dez. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

LÜDKE, Hermengarda Alves; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2013.

PAZ, Mônica Lana da; CAMARGOS, Chrisley Bruno Ribeiro. O papel do PIBID na formação do professor de matemática. *In*: CAMPONES, Kelly Cristina (org.). **A interlocução de saberes na formação docente**. Ponta Grossa, PR: Atena, 2019. v. 2. cap. 9. p. 90-101. Disponível em: <<https://www.atenaeditora.com.br/wp-content/uploads/2019/08/E-BOOK-A-Interlocucao-de-Saberes-na-Formacao-Docente-2-1-1.pdf>>. Acesso em: fev. 2022.

R3-Q10; R20-Q10; R26-Q10; R33-Q10; R40-Q10; R44-Q10; R80 – Q10; R95-Q10; R2-Q11; R17-Q11; R29-Q11; R56-Q11; R58-Q11; R61-Q11; R90-Q11; R91-Q11. **Questionário**. Belo Horizonte (Minas Gerais), 15 fev. 2020.

SCHÖN, Donald Alan. **Educando o profissional reflexiv** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, José Fernandes da; DIAS, José Silvino; GONÇALVES, Sandro Salles; DOMINGOS NETO, Silvino; BICALHO, Jossara Bazílio de Souza; SILVA, Danielli Ferreira (org.). **O PIBID e a formação de professores no IFMG: entre histórias e práticas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *In*: **Revista Brasileira de Educação, ANPEd** - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Rio de Janeiro, v. 13, p. 1-24, jan./fev./mar./abr. 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente. Trad. de Léa Pinheiro Paixão. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, v. 4, p. 215-233, 1991.

ANÁLISE DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA NA UFPI À LUZ DO ENADE

Data de aceite: 04/07/2022

Data de submissão: 05/05/2022

Marcus Vinícius de Sousa Lopes

Programa de Pós-graduação em Políticas
Públicas (PPGPP/UFPI)

Teresina – Piauí

<https://orcid.org/0000-0002-3513-1030>

Jairo de Carvalho Guimarães

Programa de Pós-graduação em Políticas
Públicas (PPGPP/UFPI)

Teresina – Piauí

<https://orcid.org/0000-0002-5901-5026>

RESUMO: Esta pesquisa versa sobre a análise da qualidade da educação superior a distância na Universidade Federal do Piauí, a partir dos dados do ENADE, aplicando as dimensões do HEdPERF. O objetivo é analisar as variáveis da qualidade do curso Bacharelado em Administração no CEAD do ensino superior ofertado pelo Centro de Educação a Distância no âmbito do Programa Universidade Aberta do Brasil com base nas informações foram levantadas a partir dos dados do INEP. A população amostral são os discentes participantes do ENADE no ano de 2018 do curso Bacharelado em Administração EaD da UFPI, que responderam ao questionário com respostas válidas. O estudo tem abordagem quantitativa, e desenvolve, a partir de pesquisas bibliográficas, e documentais. As variáveis que foram analisadas na instituição estão relacionadas nas dimensões: Reputação, Acesso, Aspecto Acadêmico,

Conteúdo Programático e Aspecto Não Acadêmico. O presente estudo tem o intuito de auxiliar os gestores para orientação de decisões e planejamento das ações de melhoria contínua da qualidade da Educação Superior a distância.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Superior a Distância. ENADE. Qualidade. UFPI.

QUALITY ANALYSIS IN DISTANCE HIGHER EDUCATION AT UFPI IN THE LIGHT OF ENADE

ABSTRACT: This research focuses on the analysis of the quality of higher education at distance in the Federal University of Piauí, based on ENADE data, applying the dimensions of Hedperf. The objective is to analyze the quality variables of the Bachelor's Degree in Administration in the CEAD of higher education offered by the Center for Distance Education under the Program Open University of Brazil based. information was collected from INEP data. The sample population is the students who participated in the ENADE in 2018 of the UFPI's Bachelor of Administration Course, who answered the questionnaire with valid answers. The study has a quantitative approach, and develops, based on bibliographic and documentary research. The variables that were analyzed in the institution are related in the following dimensions: Reputation, Access, Academic Aspect, Programmatic Content and Non-academic Aspect. This study aims to help managers to guide decisions and plan actions to continuously improve the quality of Higher Education at a distance.

KEYWORDS: Distance Higher Education.

INTRODUÇÃO

A democratização do acesso Educação Superior na modalidade a Distância no Brasil, ampliou sua abrangência em diversos níveis de formação neste país, sendo um instrumento estratégico para promoção de políticas públicas em educação. Por consequência dos avanços alcançados, precisam ser ampliadas as discussões sobre a qualidade do ensino nos cursos de Graduação ofertados por meio das instituições de Educação Superior, bem como os instrumentos de avaliação com foco no aperfeiçoamento aos níveis de qualidade, que se inovam a partir das necessidades educacionais.

Assim, para avaliar a qualidade da Educação Superior, bem como a modalidade Educação a Distância a nível superior no Brasil, foi criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), com a Lei 10.861 de 14 de abril de 2004, a qual enfatiza o aperfeiçoamento e acompanhamento da qualidade, a orientação da expansão da sua oferta, a eficácia institucional e efetividade acadêmica e social nos cursos do sistema de ensino superior de forma continuada (BRASIL, 2004).

Um dos instrumentos avaliativos mais relevantes dentro do SINAES é o Enade, que detém maior peso de avaliação em comparação com outros instrumentos, sendo responsável por parte da avaliação de cursos e instituições. O ENADE apresenta-se como mediador da qualidade da Educação Superior, “a partir das contribuições que os resultados das avaliações trazem para o aprimoramento do curso e para a própria formação dos estudantes de Graduação” (GRIBOSKI, 2012, p.182)

A qualidade na Educação Superior pública pode ser descrita em suas diversas atribuições. No campo social, a qual tem como finalidade o acesso e a permanência da população no sistema de ensino, preparando o cidadão para o mercado trabalho, além da cidadania e ética profissional. Para Dias Sobrinho (2010, p.1227), relata que a qualidade educacional “estaria associada à produtividade, lucro, desenvolvimento a qualquer custo, empreendedorismo, competitividade, competências profissionais apropriadas às mudanças no mundo do trabalho e na economia”.

Para o pesquisador Malasiano Abdullah Firdaus (2005), destaca no seu estudo sobre a qualidade dos serviços educacionais nas universidades que ofertam o ensino superior, nas quais estão pautados na competição econômica, em que o governo estabelece indicadores de desempenho, os quais se voltam a mensurar mais o serviço em si do que a qualidade educacional oferecida aos usuários. Ainda conforme o autor ressalta a importância de detectar os parâmetros que causam a qualidade do serviço, analisando a percepção dos estudantes que é o “cliente” básico. Por consequência Firdaus (2005) propôs um modelo *Higher Education Performance* (HEdPERF), ferramenta esta utilizada para mensurar a satisfação dos estudantes na Educação Superior.

No instrumento avaliativo exposta por Firdaus (2006), para verificar a qualidade do serviço educacional, são analisadas cinco dimensões: i) Reputação (relacionada à imagem da instituição na visão dos discentes), ii) Acesso (presteza no contato e disponibilidade do serviço prestado), iii) Aspecto Acadêmico (relacionado à função dos professores), iv) Conteúdos Programáticos (função ampla, programa de ensino e extensão, plano de ensino flexível), v) Aspecto Não Acadêmico (funções do setor administrativo). Estas dimensões estão distribuídas em 41 itens com intuito de perceberem os pontos críticos das IES avaliadas, de tal forma que as intuições percebam os pontos que precisam ser melhorados no serviço ofertado, primando pela qualidade.

Nessa perspectiva, o presente trabalho vem ampliar a temática, com a análise da percepção da qualidade da Educação Superior a distância medida pelo ENADE na UFPI, com base na ferramenta HEdPERF, modelo este ajustado para avaliação na modalidade a distância. Como questão norteadora da pesquisa tem-se: quais são as dimensões analisadas pelo ENADE, que indicariam melhorias na qualidade na Educação Superior a Distância na Universidade Federal do Piauí – UFPI?

Os procedimentos metodológicos aplicados têm como base o levantamento bibliográfico e documental em sites, revistas, periódicos, no banco de dissertações e teses dos repositórios das IES, consulta ao banco de dados do Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP e nos microdados do Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes - ENADE, obtidos no ano de 2018. A investigação tem natureza exploratória e descritiva com abordagem quantitativa, que segundo Cervi (2017, p.18), “a pesquisa social quantitativa é um conjunto de técnicas que permite medir e contar os padrões e relações entre a característica do objeto em estudo”.

No desdobramento do estudo, após apresentar-se a parte introdutória com os objetivos e as questões norteadoras, expõe-se, na sequência, a implementação das políticas públicas para Educação Superior a Distância no âmbito da Universidade Aberta do Brasil e Universidade Federal do Piauí. No terceiro momento, descrevem-se as ferramentas de avaliação na Educação Superior; no quarto, detalha-se a metodologia utilizada no estudo e, no quinto momento, apresenta-se os resultados da pesquisa. Para finalizar, no sexto momento, encontram-se as considerações finais, trazendo a apresentação das análises da qualidade da educação analisada pelo ENADE, no CEAD/UFPI.

A EAD E O SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL

Os estudos históricos realizados sobre a EaD no Brasil, apontam que já existiam registro de atividades antes de 1900, através do jornal da época que anunciava cursos profissionalizantes por correspondência de datilografia no Rio de Janeiro, realizadas por professores particulares. No período de 1904 foram instaladas Escolas internacionais, que ofertavam cursos por correspondência, a qual os materiais de didáticos eram entregues

através dos correios. Os cursos eram direcionados as pessoas que tentavam qualificação profissional, diante da procura de empregos, nas áreas de serviços e comércio (LITTO; FORMIGA, 2009).

Em 1923, acontecia a ação pioneira organizada pelos intelectuais da época no Rio de Janeiro, que através da rádio proporcionava a educação para o público em geral. Os cursos eram transmitidos pelas emissoras através de programas educacionais no Brasil e em outros países do continente americano. No período do regime militar surgiu a telecomunicação através da televisão, com o Programa Nacional de Teleducação. A Fundação Roberto Marinho, e a TV Cultura a Fundação Padre Anchieta, deram início ao programa de educação a distância no curso supletivo, que após passou a ser chamado de Telecurso 2000 (LITTO; FORMIGA, 2009).

O movimento de normatização da Educação a Distância no Brasil, foi regularizada na década de 1990, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que traz de forma explícita em seu artigo nº 80 que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996, p.1).

Na busca contínua de ampliar a EaD, foi criado o Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, que dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, a ampliação e interiorização da Educação Superior como um de seus princípios fundamentais. Com isso, o acesso à educação de nível superior se tornou realidade para muitos cidadãos que não tinham a chance de concluir o tão sonhado curso superior (BRASIL, 2006).

Percebe-se que a contribuição das políticas públicas na EaD, colaborou de forma significativa no avanço educacional no país, ampliando a acessibilidade, a oferta de cursos e a adaptação de horário de acordo com a disponibilidade do aluno e do professor, porém a qualidade na oferta do curso torna-se o grande desafio

A Universidade Federal do Piauí (UFPI) implantou o sistema UAB com o objetivo de expandir e de interiorizar as políticas públicas de ensino superior. Iniciou-se com a participação no processo de chamada pública do edital N° 01/2005 SEED/MEC, de 16 de dezembro de 2005, por meio do qual obteve seu credenciamento para colocar em prática a educação a distância levando o ensino superior ao interior do estado do Piauí (BORGES, 2018).

Derivado deste Edital surgiu o projeto piloto que em parceria com a Universidade Federal do Piauí (UFPI), a Universidade Estadual do Piauí (UESPI), o Governo do Estado do Piauí, o Banco do Brasil e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), resultando no consórcio intitulado Universidade Aberta do Piauí (UAPI), com vagas para o curso de Bacharelado em Administração. Neste mesmo período foi criado o Centro de Educação Aberta e a Distância da UFPI (CEAD), com a responsabilidade de operacionalizar as atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão na modalidade a distância

(BORGES,2018).

AS FERRAMENTAS DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

As universidades tem passado por desafios diante das mudanças acometidas pelo mundo que está em constante inovação, em particular na área educacional. Nesse contexto, as pesquisas voltadas para avaliação no campo da Educação Superior, tem contribuído para essas IES, no desenvolvimento de indicadores de qualidade. Contudo, além da qualidade dos serviços oferecidos pelas instituições de ensino superior, adaptadas por indicadores de níveis organizacionais, deve-se considerar, sobretudo, o processo de ensino-aprendizagem e os meios aplicados nessas instituições para que os objetivos da educação de qualidade sejam alcançados (WUNSCH, 2014).

As avaliações desenvolvidas através dos estudos são capazes de revelarem a realidade sobre a qualidade do ensino superior nas instituições. Para tal, existem diversos modelos para medir a qualidade na Educação Superior, haja vista que para tal, se torna necessário ter conhecimento das etapas da avaliação do serviço, a qual deve ser executados com cautela e celeridade, com intuito de compreender os resultados de forma precisa, ainda mais, com algo que tenha adversidade e subjetividade em se avaliar (VICTOR, 2021).

A avaliação da educação no Brasil fica na incumbência do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – SINAES (Lei 10.861, de 14/04/2004) desenvolvido para melhorar a qualidade da Educação Superior. Como base fundamental para o processo de avaliação, o Sistema Nacional de Avaliação Superior está estruturado em três momentos: primeiro tem-se a avaliação das instituições de ensino superior, que se estende para análise interna, através da Comissão Própria de Avaliação, contemplando a autoavaliação; no segundo momento vem a avaliação dos cursos de graduação, que abrange a comissão externa, que autoriza, reconhece e renova; e por último, a avaliação do desempenho dos estudantes com a aplicação do Exame Nacional de Avaliação de Desempenho dos Estudantes - ENADE (BRASIL, 2004).

A avaliação do ENADE possui dois instrumentos: i) Questionário Socioeconômico (QSE), que possui 110 questões que tem por finalidade coletar informações que sirvam para a composição e a análise do perfil dos estudantes, somando informações de seu contexto sociocultural, assim como a percepção dos discentes, que são desenvolvidas durante o período acadêmico no curso. ii) Prova de aferição de conhecimentos, que possui 40 questões, distribuídas em componentes de formação geral com 10 questões e componente específico com 30 questões da área. De tal forma que, a formação geral equivale a 25% da prova, enquanto que o componente específico 75%. Para as questões (INEP, 2022).

A avaliação do desempenho dos alunos é realizada por meio do Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes - ENADE, com a aplicação de uma prova aos discentes

que estão iniciando e aos que estão concluindo o curso. A participação é obrigatória e o período de avaliação acontece a cada três anos, de acordo com o calendário estabelecido pelo Ministério da Educação. É importante destacar que o objetivo do ENADE é avaliar com base nas diretrizes curriculares e na descrição profissional de cada área dos cursos (GUIMARÃES, 2012).

A ESCALA HIGHER EDUCATION PERFORMANCE (HEDPERF)

Em 2005, Firdaus, com o objetivo de desenvolver uma nova ferramenta de mensuração, criou um modelo de avaliação denominado *Higher Educational Performance* (HEdPERF). O modelo proposto pelo pesquisador é fruto de diversos estudos na literatura envolvendo a qualidade dos serviços educacionais, dentre eles os modelos *SERVQUAL* (*Service Quality*) e *SERVPERF* (*Service Performance*), que analisam e mensuram a qualidade dos serviços. Para a elaboração e validação do modelo, foram utilizadas abordagens tanto qualitativas quanto quantitativas.

O instrumento atualizado por Firdaus (2006), possui cinco dimensões e 41 itens distribuídos como: Reputação; Acesso; Aspecto Acadêmico; Conteúdos Programáticos; Aspecto Não Acadêmico, onde está descrita na análise dos resultados. Estas dimensões com suas variáveis foram testadas quanto a unidimensionalidade, confiabilidade e validade utilizando-se análises estatísticas como análise fatorial exploratória e confirmatória. Os dados são obtidos por meio de questionários que oferecem opções ao informante usando a escala tipo Likert, com variação entre 1 (discordo totalmente) e 7 (concordo totalmente).

Nos achados de Firdaus (2006), comprova que o modelo proposto para avaliação da percepção da qualidade em serviços no ensino superior nas IES apresenta-se válida. Apesar de ser recente, na literatura nacional, os teóricos tem demonstrado interesse na temática como: Fortes et al. (2011) e Kolaga et al. (2015) entre outros, que aplicaram e relacionaram o HEdPERF como o mais adequado instrumento para avaliar o desempenho e qualidade de serviços nas IES na percepção dos discentes de Graduação.

Ainda nos estudos realizados na literatura nacional e internacional encontra-se poucas pesquisas relacionadas a Ferramenta de avaliação da qualidade de serviço HEdPERF, na modalidade do Ensino Superior a Distância (EsaD). Nesta perspectiva percebe-se que na busca da qualidade no processo avaliativo, há um anseio de novos métodos que venham ser mais precisos para avaliação na modalidade EaD. Segundo estudo de Kolaga, Dias e Carneiro (2015), sobre o modelo adaptado para EaD, demonstra que a utilização da ferramenta adaptada foi possível identificar os pontos fortes dos cursos que necessitam de aperfeiçoamento.

METODOLOGIA

A população amostral da pesquisa corresponde os discentes dos cursos de Graduação de Bacharelado em Administração, que participaram das avaliações das edições do ENADE no período de 2018, curso este que deu início ao projeto piloto em 2006 no programa Universidade Aberta do Brasil.

Para análise foi utilizada a ferramenta ajustada para execução dos procedimentos partiu de uma adaptação de do modelo de HEdPERF (Desempenho da Educação Superior), desenvolvido por Firdaus (2006). Os instrumentos de coleta de dados foram utilizados um questionário levantando das informações socioeconômica dos estudantes no ENADE 2018.

Os ajustes feitos nesta pesquisa estão organizados em forma de questionário na estrutura em cinco dimensões e quarenta e duas variáveis do modelo proposto, que são: Reputação (02 questões), Acesso (12 questões), Aspecto Acadêmico (8 questões), Conteúdos Programáticos (12 questões), Aspecto Não Acadêmico (8 questões), sendo que, em cada aspecto, são analisadas as variáveis que procuram verificar a qualidade da IES. Na pesquisa, utilizou-se a escala que trabalha com a variação de 1 (péssimo) a 6 (excelente), sendo esta suficiente para obter o resultado estatisticamente válido para a modalidade.

Os tratamentos dos dados foram feitos com o uso das planilhas eletrônicas e softwares SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), para obtenção das informações, a população de amostra do estudo abrange os discentes matriculados nos cursos de Graduação na Modalidade a distância da CEAD/UFPI. As análises dos dados estatístico, serão processados através de questionários construídos com ferramentas adequadas para a obtenção de amostra representativa. As variáveis estão divididas em 42 questões que compreendem a organização didático-pedagógica, infraestrutura e instalações e oportunidades de ampliação da formação acadêmica e profissional, respondidas pelo discente no período do exame.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresenta-se o resultado das análises aferidas no decorrer da pesquisa, com base nos levantamentos dos dados coletados no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2018). Primeiramente, demonstra-se a análise descritiva da população envolvida na amostra, com o intuito de reproduzir o perfil e as características socioeconômicas dos usuários do sistema UAB no CEAD/UFPI. No segundo momento as distribuições das variáveis do ENADE, que são as respostas dos estudantes no questionário socioeconômico. Os dados foram tratados e divididos em 5 dimensões, adaptadas para a ferramenta HEdPERF, na modalidade EaD.

No ano de 2018, 467 alunos tiveram respostas válidas para as 42 questões do questionário, sendo 52,9% (247) do sexo feminino e 47,1% (220) do masculino, na faixa

etária de 20 a 62 anos de idade. Do total, 52,5% eram solteiros e 47,5% casados, separados ou em outras situações e renda média de 2,11 salários mínimos (INEP, 2018).

Para cada uma das variáveis, atribuiu-se uma nota de 1 a 6, à qual as respostas dos estudantes foram somadas gerando uma nota média atribuída a cada variável e organizada entre as dimensões. A pesquisa apresenta o índice de alfa de *Cronbach* em média de 0,85, garantindo um nível de confiabilidade para a pesquisa. Na coluna onde está escrito nota, encontram-se as médias atribuídas pelos 467 discentes, que responderam ao questionário com respostas válidas. As iniciais DP significam o desvio padrão, distribuído entre cada questão. Nas análises demonstradas nos resultados obtidos, proporcionam uma visão geral sobre as informações sobre as variáveis avaliadas, onde as médias destacadas com as cores verde simbolizam as maiores notas e as amarelas, as menores. No quadro 1 apresenta a dimensão Reputação com as variáveis que apresentam relevância nas IES em repassarem uma imagem profissional

Reputação alfa de Cronbach 0,91	Média	Desvio padrão
Q 01. O curso propiciou acesso a conhecimentos atualizados e/ou contemporâneos em sua área de formação.	3,95	1,53
Q 02. O estágio supervisionado proporcionou experiências diversificadas para a sua formação	4,61	1,29

Quadro 1 - Valores das variáveis na dimensão Reputação

Fonte: Elaborado pelos autores com base em dados do ENADE (INEP, 2018).

A dimensão Reputação apresenta a variável Q01 com nota 3,95, que representa a percepção dos usuários sobre o aprendizado ofertado pela instituição na qual desenvolveram sua formação. A variável Q02 aparece com menor nota 4,61 que representa, na compreensão do discente, o estágio supervisionado, o qual propiciou experiência para sua formação. No Quadro 2, encontra-se a dimensão Acesso que consiste nas variáveis relacionadas com a acessibilidade, presteza, disponibilidade e utilidade no contato.

Acesso <i>alfa de Cronbach 0,90</i>	Média	Desvio padrão
Q 03. Foram oferecidas oportunidades para os estudantes superarem dificuldades relacionadas ao processo de formação	4,58	1,26
Q 04. A coordenação do curso esteve disponível para orientação acadêmica dos estudantes.	4,23	1,50
Q 05. O curso exigiu de você organização e dedicação frequente aos estudos.	3,87	1,64
Q 06. Foram oferecidas oportunidades para os estudantes participarem de programas, projetos ou atividades de extensão universitária.	5,00	1,21
Q 07. Foram oferecidas oportunidades para os estudantes participarem de projetos de iniciação científica e de atividades que estimularam a investigação acadêmica.	3,83	1,97
Q 08. O curso ofereceu condições para os estudantes participarem de eventos internos e/ou externos à instituição.	3,82	2,11
Q 09. A instituição ofereceu oportunidades para os estudantes atuarem como representantes em órgãos colegiados.	3,83	1,90
Q 10. O curso favoreceu a articulação do conhecimento teórico com atividades práticas.	3,97	2,33
Q 11. As atividades práticas foram suficientes para relacionar os conteúdos do curso com a prática, contribuindo para sua formação profissional	4,10	1,53
Q 12. As atividades realizadas durante seu trabalho de conclusão de curso contribuíram para qualificar sua formação profissional	5,20	1,13
Q 13. Foram oferecidas oportunidades para os estudantes realizarem intercâmbios e/ou estágios no país.	5,09	1,20
Q 14. Foram oferecidas oportunidades para os estudantes realizarem intercâmbios e/ou estágios fora do país.	3,93	2,56

Quadro 2 - Valores das variáveis na dimensão Acesso

Fonte: Elaborado pelos autores com base em dados do ENADE (INEP, 2018).

A dimensão acesso, a variável Q08, com média inferior a 3,82, refere-se à participação em atividades externas à instituição, ocorridas de maneira insatisfatória na percepção dos discentes. Na variável Q12, de maior nota 5,20, está relacionada às atividades desenvolvidas durante o curso, que contribuíram para qualificação e formação profissional dos discentes. No Quadro 3, representado pelo aspecto Acadêmicos que apresenta as responsabilidades acadêmica, e enfatiza os atributos fundamentais, como ter atitude positiva, capacidade de comunicação, avaliação dos estudantes e professores, entre outros.

Acadêmico <i>alfa de Cronbach 0,82</i>	Média	Desvio padrão
Q 15. As relações professor-aluno, ao longo do curso, estimularam você a estudar e aprender.	5,02	1,09
Q 16. Os planos de ensino apresentados pelos professores contribuíram para o desenvolvimento das atividades acadêmicas e para seus estudos.	4,42	1,41
Q 17. As referências bibliográficas indicadas pelos professores nos planos de ensino contribuíram para seus estudos e aprendizagens.	4,36	1,33
Q 18. Os estudantes participaram de avaliações periódicas do curso (disciplinas, atuação dos professores, infraestrutura).	3,88	2,73
Q 19. As avaliações da aprendizagem realizadas durante o curso foram compatíveis com os conteúdos ou temas trabalhados pelos professores.	4,76	1,58
Q 20. Os professores apresentaram disponibilidade para atender os estudantes fora do horário das aulas.	4,56	1,29
Q 21. Os professores demonstraram domínio dos conteúdos abordados nas disciplinas.	4,23	1,60
Q 22. Os professores utilizaram tecnologias da informação e comunicação (TICs) como estratégia de ensino (projektor multimídia, laboratório de informática, ambiente virtual de aprendizagem).	4,55	1,28

Quadro 3 - Valores das variáveis na dimensão Acadêmica

Fonte: Elaborado pelos autores com base em dados do ENADE (INEP, 2018).

Em relação ao aspecto acadêmico, a variável Q15, com média recebida de 5,02, apresenta ação satisfatória aos estímulos do professor para com os alunos no processo de ensino-aprendizagem. Na variável Q18, a menor média foi 3,88, o que corresponde a insatisfação por parte dos usuários na participação das avaliações periódicas das disciplinas, na infraestrutura da instituição e no desempenho dos professores. No Quadro 4, destaca-se o aspecto Conteúdo Programático com a importância de oferecer uma ampla e conceituada estrutura acadêmica com conteúdo flexível

Conteúdo programático <i>alfa de Cronbach 0,92</i>	Média	Desvio padrão
Q 23. As disciplinas cursadas contribuíram para sua formação integral, como cidadão e profissional	5,12	1,06
Q 24. Os conteúdos abordados nas disciplinas do curso favoreceram sua atuação em estágios ou em atividades de iniciação profissional	5,12	1,06
Q 25. As metodologias de ensino utilizadas no curso desafiaram você a aprofundar conhecimentos e desenvolver competências reflexivas e críticas	4,97	1,09
Q 26. Os cursos contribuíram para o desenvolvimento da sua capacidade de aprender e atualizar-se permanentemente.	4,97	1,16
Q 27. O curso propiciou experiências de aprendizagem inovadoras.	4,65	1,31
Q 28. O curso contribuiu para o desenvolvimento da sua consciência ética para o exercício profissional	4,68	1,33
Q 29. No curso, você teve oportunidade de aprender a trabalhar em equipe.	5,21	1,09

Q 30. O curso possibilitou aumentar sua capacidade de reflexão e argumentação.	5,20	1,10
Q 31. O curso promoveu o desenvolvimento da sua capacidade de pensar criticamente, analisar e refletir sobre soluções para problemas da sociedade	5,16	1,06
Q 32. O curso contribuiu para você ampliar sua capacidade de comunicação nas formas oral e escrita.	5,07	1,11
Q 33. As atividades acadêmicas desenvolvidas dentro e fora da sala de aula possibilitaram reflexão, convivência e respeito à diversidade.	4,13	2,07
Q 34. A instituição promoveu atividades de cultura, de lazer e de interação social.	4,66	1,39

Quadro 4 - Valores das variáveis na dimensão Conteúdo Programático

Fonte: Elaborado pelos autores com base em dados do ENADE (INEP, 2018).

O conteúdo programático, correspondente à variável Q29, ficou com a maior média 5,21, o que indica que os usuários avaliados consideraram que as disciplinas ofertadas contribuíram para a construção profissional e social. Para a variável Q33, cuja menor média foi 4,13, a pesquisa demonstrou que as atividades acadêmicas empregadas no ensino interno e externo ao ambiente escolar, foram menores para o desenvolvimento de reflexã sobre a convivência e respeito à diversidade. No Quadro 5, encontra-se os aspectos Não Acadêmicos relacionados aos deveres e responsabilidades do pessoal administrativos.

Não acadêmico <i>alfa de Cronbach 0,70</i>	Média	Desvio padrão
Q 35. A instituição dispôs de quantidade suficiente de funcionários para o apoio administrativo e acadêmico.	4,66	1,37
Q 36. O curso disponibilizou monitores ou tutores para auxiliar os estudantes.	3,96	1,73
Q 37. As condições de infraestrutura das salas de aula foram adequadas.	4,56	1,49
Q 38. Os equipamentos e materiais disponíveis para as aulas práticas foram adequados para a quantidade de estudantes.	4,18	1,63
Q 39. Os ambientes e equipamentos destinados às aulas práticas foram adequados ao curso.	4,46	1,85
Q 40. A biblioteca dispôs das referências bibliográficas que os estudantes necessitaram.	4,39	1,91
Q 41. A instituição contou com biblioteca virtual ou conferiu acesso a obras disponíveis em acervos virtuais.	3,91	1,83
Q 42. A instituição dispôs de refeitório, cantina e banheiros em condições adequadas que atenderam as necessidades dos seus usuários.	3,97	1,92

Quadro 5 - Valores das variáveis na dimensão não acadêmico

Fonte: Elaborado pelos autores com base em dados do ENADE (INEP, 2018).

A dimensão não acadêmica, segundo Firdaus (2006), está direcionada ao setor administrativo. Na variável Q35, a maior média de 4,66 indica a presença do apoio

administrativo nos polos, que, segundo os usuários, correspondeu às suas expectativas. Na variável Q41, a menor nota, com valor de 3,91, corresponde à compreensão dos usuários relacionada à proporcionalidade de monitores, para auxiliar os discentes no ensino.

Portanto, nos resultados demonstram a importância da avaliação dos cursos na instituição, para que as IES centralizem seus esforços na identificação dos fatores críticos, com foco nas variáveis que são determinantes para o aprimoramento da qualidade da Educação Superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados alcançados na pesquisa sobre a avaliação da qualidade do ensino ofertados aos usuários do CEAD/UFPI, após análise das variáveis distribuídas nas dimensões do modelo adaptado HEdPERF para a modalidade EaD, demonstraram a validação do instrumento.

Constatou-se a dimensão reputação como um ponto a ser aperfeiçoado pela gestão, pois a infraestrutura do polo indica necessidade de atenção a ser analisada. No aspecto acadêmico, a ferramenta apresentou a necessidade de melhoria do setor. Pode-se perceber isso na participação dos alunos nos assuntos inerentes às avaliações da instituição, como: disciplinas, professores e infraestrutura.

Referente à parte administrativa, na dimensão do aspecto não acadêmico, percebeu-se a necessidade de uma maior aproximação acadêmica da instituição com os usuários através dos tutores, de forma a abranger de maneira satisfatória e proporcional os polos de apoio presencial.

O propósito desta pesquisa possibilitou uma verificação da qualidade dos serviços ofertados no curso de Bacharelado em Administração ofertado pelo CEAD/UFPI, oportunizando à gestão da instituição a análise dos serviços disponibilizados aos discentes, com a finalidade de adequar os fatores diminutivos das variáveis, para aprimorar a qualidade do serviço ofertado pela instituição.

Para que um modelo de qualidade seja alcançado, é fundamental a identificação das dimensões específicas da modalidade analisada, considerando a sua realidade e, com isso, estabelecer uma referência de qualidade que seja capaz de refletir sobre a atuação da EaD em suas particularidades.

Entretanto os estudos apontam para observação e continuação das pesquisas nas temáticas relacionadas a avaliações, para que se atinja qualidade na educação superior com enfoque no ensino superior a distância, e sugerem a observação e o aprofundamento das ferramentas de avaliação nas instituições públicas de ensino a distância. Logo, os procedimentos contínuos de avaliação da qualidade do ensino superior a distância se tornam fundamentais para o avanço das políticas públicas voltadas para a educação.

REFERÊNCIAS

BORGES, Danielle Vieira de Sousa. **Educação a Distância na UFPI: implementação e resultados 2007 a 2016**. 2018. 118 p. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) – Pós-Graduação em Gestão Pública, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpi.br/xmlui/handle/123456789/1564>. Acesso em: 02 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004**: Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Brasília, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm. Acesso em: 02 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Acesso em: 01 maio 2021.

CERVI, Emerson U. **Manual de métodos quantitativos para iniciantes em Ciência Política** – v. 1. Curitiba: CPOP-UFPR, 2017.

DIAS SOBRINHO, José. Democratização, qualidade e crise da Educação Superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out.- dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/dFtMDqfdWm75WSc5vKXHCtq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 abr. 2022.

FIRDAUS, Abdullah. HEDPERF versus SERVPERF: A busca pelo instrumento ideal de medição da qualidade do serviço no setor de ensino superior. **Quality Assurance in Education**, Brandford, v. 13, n. 4, p. 305-328, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1108/09684880510626584>. Disponível em: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/09684880510626584/full/html>. Acesso em: 05 abr. 2022.

FIRDAUS, Abdullah. The development of HEDPERF: a new measuring instrument of service quality for the higher education sector. **International Journal of Consumer Studies**, Sarawak, v. 30, n. 6, p. 569–581, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1470-6431.2005.00480.x>. Disponível em: https://www.hrstud.unizg.hr/_download/repository/HedRef.pdf. Acesso em: 03 maio 2021.

FORTES, Victoria Corrêa; CORREIA, Márcia Rocha; BARROS FILHO, Abraão da Costa; SANTOS, Roberto Bellini Costa dos. Avaliação da qualidade no ensino superior: aplicação do modelo HEDPERF em uma IES privada In: **Congresso Nacional de Excelência em Gestão**. 2011. Disponível em: Acesso em: https://www.inovarse.org/sites/default/files/T_1_0334_1623.pdf 16 abr. 2021.

GRIBOSKI, Cláudia Maffini. O ENADE como indutor da qualidade da Educação Superior. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 23, n. 53, p. 178-195, set/dez. 2012. DOI: <https://doi.org/10.18222/eae235320121920>. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/1920/1904>. Acesso em: 12 abr. 2022.

GUIMARÃES, Adna Reale dos Reis. **Avaliação da Educação Superior a Distância e seu papel no Estado atual**: uma análise do SINAES. 2012. 122 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Salvador, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/9267>. Acesso em: 01 maio 2021.

INEP. **Microdados Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE, 2018**. Ministério da Educação, Brasília, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/enade>. Acesso em: 05 maio 2021.

INEP. **Formado da prova do ENADE**. Brasília, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/perguntas-frequentes/exame-nacional-de-desempenho-dos-estudantes-enade>. acesso em: 29 abr. 2022.

KOLAGA, Leonardo José Gomes; DIAS, Taciana de Lemos; CARNEIRO, Teresa Cristina. Avaliação de qualidade de serviços de cursos superiores na modalidade a distância: um estudo na SEAD/UFE. **Em Rede**: Revista de Educação a Distância, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 114-128, 2015. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/54/78>. Acesso em: 15 jun. 2021.

LIKERT, Rensis. A Technique for measurement of attitudes. **Archives of Psychology**. v. 140, n. 1, p. 5-55, jun., 1932.

LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Manuel Marcos M. (orgs.). **Educação a distância: o estado da arte**. 2. ed. São Paulo: Pearson Education, 2009.

VICTOR, Marcos Norelle Ferreira. **Avaliação da qualidade no curso de lingua inglesa da Casa de Cultura Britânica de uma instituição de ensino superior**. 2021. 95 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Edicação Superior) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/60428>. Acesso em: 01 abr. 2022.

WUNSCH, Laura. **O Sistema Universidade Aberta do Brasil como política de expansão do ensino superior**. 2014. 98 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/7122>. Acesso em: 04 maio 2021.

DO REAL AO IMAGINÁRIO: A MEDIAÇÃO E AS EXPERIÊNCIAS DA INFÂNCIA

Data de aceite: 04/07/2022

Cristiane Schmitt

1 | INTRODUÇÃO

A experiência de que trata o presente relato ocorre na cidade de Igrejinha, no estado do Rio Grande do Sul, com uma turma de maternal, em uma escola municipal de educação infantil. A escola conta com dois berçários e dois maternais, em um início de ano letivo com novas crianças que serão matriculadas, posteriormente, no ano corrente. A turma que participou da experiência também receberá novas crianças ao longo do ano letivo. Para a prática descrita, tivemos um total de dezesseis crianças, com idades entre 1 ano e 11 meses a 2 anos e 7 meses de idade, contando com uma professora titular, uma professora de docência compartilhada (nos dias de hora atividade da titular), duas educadoras auxiliares no turno da manhã e outras duas no turno da tarde.

As práticas da rede de ensino são contempladas tanto por projetos de pesquisa quanto por projetos de aprendizagem, levando em consideração o interesse e necessidade dos alunos.

Para esta proposta, a professora buscou contextualizar e adaptar a turma no espaço

físico da escola e da sala de aula, que tem como cultura em algumas escolas da rede ser decorada para receber a turma. Durante o texto será possível delinear a intencionalidade docente, a recepção das crianças, a estrutura do projeto, a participação das famílias e a valorização das oportunidades criadas pelas próprias crianças, na elaboração das atividades ao longo do percurso de construção da aprendizagem.

2 | CONTEXTO

Diante de um momento delicado e importante na educação infantil, a adaptação é um tempo fundamental para o professor mediar a entrada das crianças no ano letivo de uma escola de educação infantil, ao mesmo tempo em que se faz necessário inserir esta criança no contexto, na organização dos espaços e tempos da escola. Ainda, segundo a BNCC (BRASIL, 2017, p. 36): “...A entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada.”

Trata-se de uma escuta, em que a criança é coautora dos processos de construção do conhecimento e da jornada de sua aprendizagem, a partir do momento em que é dado como contínuo ouvir a estes aprendentes, o que lhes motiva, o que elas conhecem,

compreendem e até mesmo sua realidade – seu modo de vida (FORMOSINHO et al, 2007).

Na realidade de muitas escolas de educação infantil, no município de Igrejinha, imerso no universo do faz de conta e da imaginação encantadora da infância, as salas de aula são decoradas para receber as crianças, determinando um espaço físico agradável para o dia a dia da escola. As decorações são elaboradas pelas professoras e suas educadoras de apoio, podendo variar os temas de uma sala para outra ou também de uma instituição para outra.

Porém, na maioria das vezes, podemos colocar a criança em um espaço, amplamente decorado com diversos temas de acordo com o interesse da professora ou de acordo com o que se acredita ser agradável para o dia a dia daquela turma.

Em concordância com as educadoras de apoio, o grupo de trabalho da turma encontrou nas abelhas uma decoração interessante para mediar a adaptação e estimular a imaginação das crianças, deixando a sala bonita para receber o grupo.

Entretanto, diferente dos espaços que estão prontos no primeiro dia e de um projeto básico e previsível de adaptação, foi possível pensar com mais clareza sobre como mediar a chegada das crianças na escola, como que elas seriam participantes ativas na elaboração deste espaço e, conseqüentemente, compreender o espaço pensado para elas, aprendendo, experienciando e, a partir de resultados positivos, envolver a participação das famílias no processo de construção desta identidade da turma. Um dos principais objetivos era encontrar um ponto de partida com o tema selecionado pelo grupo docente da sala, ao mesmo tempo que deixar a professora e educadoras como mediadoras e observadoras ativas de cada etapa que, aos poucos, se constituiria. Encontrar pontos de apoio a partir das falas obtidas e do que mais as crianças esperavam do ambiente de aprendizagem.

Enquanto as atividades foram sendo elaboradas pela professora, elas estavam focadas em mediar, “ouvir” as crianças e criar possibilidades de acordo com o que era visto no dia a dia e através das falas que surgiram na aplicação do projeto. A partir de algumas ideias e com o objetivo de conhecer o grupo, também foram dadas oportunidades para a livre exploração das crianças, tanto nos objetos utilizados pela professora, quanto nas experiências com material não estruturado. Segundo Junqueira (2014) é quando o professor conhece seus alunos, no início do ano e continua conhecendo, diariamente, que este educando se apropria dos conceitos (conteúdos) mais significativos para problematizar com seu grupo. Entendemos aqui que toda esta estrutura didática é feita com todos.

Enquanto o projeto foi sendo desenvolvido e a comunidade escolar foi se envolvendo com propriedade, os pais participaram ativamente, as crianças estavam envolvidas com cada um dos momentos ofertados e tinham suas ações valorizadas pelos familiares.

Algumas falas da professora, na interação com os grupos familiares, era do que estava ocorrendo no dia a dia, muitas vezes utilizando, com auxílio da gestão escolar, a divulgação nas mídias sociais para informar o andamento das atividades.

Importante ressaltar que, antes de iniciarmos esta caminhada, a professora titular

tinha em sua documentação toda a rotina da turma, exposta para o grupo (educadoras auxiliares e docência compartilhada), sendo possível visualizar cada momento com mais clareza e com tempos ancorados em uma rotina que contempla as necessidades da turma, em termos de tempo e espaços.

3 | DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

Primeiramente decidimos que, ao invés de um projeto específico com o tema de adaptação, faríamos um projeto contextualizando o espaço da sala de aula, para que as crianças pudessem se sentir acolhidas no ambiente de que fariam parte, neste ano letivo.

Começamos com o despertar da imaginação através de uma história adaptada, em que a professora contava para as crianças sobre o processo que a abelha passa para fazer o mel, recebido pelas crianças (em um recipiente), no primeiro dia de escola e oferecido para as famílias com um cartão de boas-vindas.

Durante toda a primeira semana do projeto, as atividades realizadas foram focadas no produto, resultante do trabalho das abelhas. Inclusive, tivemos a oportunidade de plantar flores na escola, explorar sementes e descobrir que as abelhas visitavam o jardim da escola para usar o néctar destas e de outras flores para fazer mel. Demonstrando interesse por cada momento da semana, percebe-se que, mesmo a atividade sendo mediada pela professora, com intencionalidade docente, as crianças conheceram o mel, através do tato e do olfato, inclusive através da observação e manuseio do próprio favo. É importante destacar que, quando uma das crianças não se sentia confortável para executar alguma tarefa, em momento algum era imposta a realização de qualquer uma delas. Dialogávamos com frequência, entre o grupo de educadoras, que as crianças precisavam sentir conforto com as ofertas. Cada uma das crianças era respeitada na sua individualidade, de acordo com o seu momento de realização, segundo seu interesse. Foi possível ver que algumas crianças se reportavam ao procedimento somente depois que a grande maioria havia realizado, outras precisavam de auxílio para alcançar a finalidade do que se apresentava diante delas.

A segunda semana de trabalho foi direcionada para conhecer cada uma das abelhas que fazem parte da colmeia. Utilizamos materiais tridimensionais para a compreensão do espaço dos insetos e a hierarquia estabelecida neste reino. Convidamos as famílias para confeccionar, com as crianças, uma abelha de sucata. Para a surpresa do grupo, grande parte dos pais participou ativamente e incentivou o trabalho docente, que se preocupava também em envolver o círculo familiar para a valorização da aprendizagem das crianças. A partir da ideia de tamanho com os personagens, as crianças tiveram a oportunidade de visualizar e serem ensinados a organizar por tamanho, desde o menor até o maior ou até do maior para o menor, fazendo também com a mediação da professora, a comparação entre o tamanho dos colegas. Trabalhamos habilidades motoras, desde o momento que

as crianças puderam conduzir um balão de abelha (confeccionado pela professora) para “voar” das flores até a colmeia, ou quando era possível utilizar grampos de roupa, com a imagem de abelha para levar os pequenos insetos até a sua “casa”. Aproveitamos a oportunidade para aprimorar a expressão oral, quando as crianças eram ouvidas em seus desejos e necessidades ou quando faziam contribuições acerca das percepções, durante a execução das brincadeiras.

A terceira semana estava voltada a conhecer o processo de nascimento das abelhas, representado pela professora (utilizando diversos materiais como plástico, tecido, algodão etc.) com um ovo que, ao ser aberto, liberava a larva que virava pupa e que, finalmente, tornava-se a abelha. As crianças produziram com a massinha de modelar branca seus ovos, da forma como desejavam, alguns dando a liberdade para a professora mostrar como poderiam fazer, aprendendo movimentos importantes e sendo auxiliados no desenvolvimento de suas habilidades manuais. A docente também disponibilizou a colmeia feita com uso de cartonagem, para as crianças fazerem uma releitura dela, utilizando tinta têmpera e folha A3, apenas com as mãos. Em outro dia, fizemos também a colmeia com argila e colocamos os ovos feitos anteriormente com massinha. Reunimos todos estes materiais e organizamos uma belíssima exposição em frente à sala da turma.

Para a quarta e última semana, trabalhamos com a revisão de tudo o que vimos e fizemos, através de fotos e do material confeccionado. Também fizemos um bolo sem glúten, lactose (devido a casos de alergia na sala) e açúcar. Este bolo foi cortado pelas crianças com um molde de flo , supervisionado pela professora. Depois da experiência de acompanhar a elaboração da receita, as crianças foram conduzidas até a sala para fazer suas próprias experiências com um pacote de farinha, onde surgiram sopros para a farinha “voar”, a observação do movimento da farinha, as próprias receitas ou a sensação com o produto passando pelas mãos e pelo rosto.

No dia de encerramento do projeto, as crianças foram para casa, levando o bolo em formato de flor e fantasiadas de abelhas, para o incentivo da imaginação, do diálogo, do faz de conta e da brincadeira.

4 | ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

Segundo o relato das experiências vivenciadas pelas crianças, percebemos um resultado positivo todas as vezes que os elementos trazidos pela professora eram inseridos no espaço. A preocupação era proporcionar uma variedade de experiências para as crianças e permitir diversas vivências dia após dia do projeto de adaptação. Horn (2004, p. 28) ressalta que: “É no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando-o em um pano de fundo no qual se inserem emoções. Essa qualificação do espaço físico é o que o transforma em um ambiente.”

Outro fato importante a ser ressaltado é o respeito que o grupo docente teve diante

das escolhas de cada um dos alunos, que estavam participando ou não de cada um dos momentos planejados.

A cada assunto, dentro do tema gerador, era necessário pensar sobre os materiais utilizados para viabilizar a leitura de imagens e facilitar o diálogo com as crianças. Suas falas eram observadas para dar seguimento ao planejamento, pensado em como facilitar a compreensão de cada um, em como a aprendizagem seria satisfatória e quais seriam as propostas adequadas para experiências sensoriais com materiais diversos, utilizados pelas crianças que criavam inúmeras possibilidades. De acordo com Lima (2010, p. 10): “...Assim, ao aprender coisas novas, a criança se vale de disposições internas do desenvolvimento da espécie humana e do que o meio lhe oferece como possibilidades para a aprendizagem...”

Possivelmente novas experiências com materiais não estruturados poderiam ter sido possibilitadas para as crianças durante este projeto. E devido ao interesse das crianças é que foi possível estender este tema por quatro semanas. Assim como foi o suficiente para perceber que estava sendo apontado o momento para a finalização dele.

A partir do momento que as crianças começaram a trazer novas ideias, começamos a encaminhar o encerramento e a culminância. Diante de tantos aspectos satisfatórios na execução deste projeto, não poderíamos deixar de compreender a troca necessária para que não gerasse momentos desagradáveis e desinteressantes para o grupo.

Quando falamos sobre a formação docente, é importante lembrar que temos diversos aportes teóricos e documentações que norteiam nosso trabalho e auxiliam na organização didático-pedagógica, para contemplar os direitos de aprendizagem de nossas crianças na educação básica, direito de todos. Atualmente, conforme a BNCC:

...é preciso acompanhar tanto essas práticas quanto as aprendizagens das crianças, realizando a observação da trajetória de cada criança e de todo o grupo – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens. Por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos), é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado, sem intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em “aptas” e “não aptas”, “prontas” ou “não prontas”, “maduras” ou “imaturas”. Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças. (BRASIL, 2017, P. 41)

Ao mesmo tempo, que o trabalho realizado durante todo este mês inicial teve seu sucesso entre todos os envolvidos, ressaltamos que poderia não ter sido satisfatório, o que implicaria na reestruturação de toda a temática e condução do grande grupo para estar de acordo com a exigência das preferências e necessidades do grupo de crianças.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar esta prática, foi importante avaliar cada uma das atividades realizadas,

cada etapa do planejamento, quais foram as ações que mais chamaram a atenção das crianças e como realizar a mediação adequada para que, além do espaço físico, o ambiente seja agradável no dia a dia da escola de educação infantil.

A Base Nacional Comum Curricular orienta o trabalho docente em seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, sendo eles conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Portanto, estivemos focados em proporcionar situações e materiais, que as crianças tivessem a oportunidade de vivenciar e explorar cada um deles. Percebemos que o planejamento precisa ter uma intencionalidade, a partir do momento em que ele elenca os objetivos a serem utilizados e que, ainda, as próprias crianças nos mostram novas perspectivas a alcançar, à medida que elas interagem e compartilham os momentos com os demais.

O grupo entendeu que as crianças desta realidade, desta comunidade escolar gostam do faz de conta, gostam de brincadeiras orientadas e de momentos de livre exploração, com sentido, sem pura e simplesmente disponibilizar o material desconexo das propostas, sem quaisquer cuidados e orientações.

Consequimos perceber que as crianças estão conectadas profundamente ao imaginário e a possibilidade de livre exploração chama sua atenção. Da mesma forma, descobrimos que esta turma desperta interesses nos livros, nas imagens, nos elementos de um tema explorado em sala e gostam da “tradução de surpresa” da professora, que sempre esperava a turma no tapete da sala ou no pátio com uma novidade, entendendo suas preferências e necessidades. Para Formosinho et. al (p.28, 2007): “...A observação é um processo contínuo, pois requer o conhecimento de cada criança individual...”

Entre o real e o imaginário, podemos e devemos disponibilizar elementos de pesquisa para as crianças pequenas, sim. E ainda permitir a elas a conexão entre elas mesmas e o mundo, através dos sentidos.

Quando a criança brinca, mobiliza áreas do cérebro que estão relacionadas aos conhecimentos formais adquiridos. Brincadeiras de roda auxiliam na rima, melodia ou o ritmo. A repetição nas brincadeiras, ajuda na formação do córtex motor, auxiliando nos futuros movimentos da escrita (LIMA, 2010).

Certamente, a turma delineou suas preferências para o início do ano letivo e inseridos em seu contexto de grupo e de turma, estarão, cada vez mais, trazendo novos assuntos para serem pesquisados em sala e com a curiosidade de explorar o real e o próprio imaginário.

E finalizamos com a reflexão do tempo, de que é necessário se desprender para a busca incessante de ideias e novidades para nossas crianças.

... Já não existe lugar para as crianças nas residências acanhadas das cidades modernas, onde as famílias se acumulam em espaço reduzido. Não há lugar para elas nas ruas porque os veículos se multiplicam e as calçadas estão apinhadas de pessoas apressadas. Os adultos não dispõem de tempo para se preocuparem com elas, pois são oprimidos por compromisso urgentes...

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

FORMOSINHO, Júlia Oliveira; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (Orgs.). **Pedagogias da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

HORN, M. G. S. **Sabores, cores, sons, aromas. A organização dos espaços na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004

JUNQUEIRA FILHO, G. **A. Linguagens geradoras: seleção e articulação de conteúdos em educação Infantil**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

Lima, Elvira Souza. **Neurociência e Aprendizagem**. São Paulo: Editora Interalia, 2010.

MONTESSORI, Maria. **A Criança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nordica, 1987.

O RESPEITO E A VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE CULTURAL: A LITERATURA INDÍGENA NA SALA DE AULA

Data de aceite: 04/07/2022

Geovana Laura da Silva Souza

Graduada pelo Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade Uninassau-Caruaru - PE

Banjaqui Nhaga

Professor orientador: Doutorado em Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal de Campina Grande, UFCG – PB

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo maior promover o respeito à diversidade cultural existente no país e a valorização dos povos indígenas pertencentes à sociedade brasileira. A importância de conhecer e estudar essas culturas e valores na sala de aula provoca no aluno, indígena ou não, a busca por sua ancestralidade, sua identidade e seu pertencimento social. Entender que o processo da literatura indígena, acontece desde a colonização até os dias atuais, tornando a oralidade em escrita como meio de comunicação para lutar, resistir e ensinar os costumes dos povos nativos. Através da leitura dessa literatura na sala de aula, o aluno inicia o letramento literário para compreender os significados das multimodalidades textuais existente nos textos indígenas. O trabalho da literatura indígena na escola soma a diferença com a semelhança tornando-as uma só para a promoção do respeito, valorização e empatia entre os alunos dentro da sala de aula e fora dela. Com isso, as obras dos autores Daniel

Munduruku, Ana Maria Bergamin Neves, Alcione Pauli e Sueli de Souza Cagneti e Janice Thiél foram utilizadas com maior ênfase da construção do artigo.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura indígena, Diversidade, Valorização Cultural, Sala de aula, Respeito.

1 | INTRODUÇÃO

A importância da literatura na sala de aula é essencial para a formação do leitor em seus aspectos cognitivo, cultural e social. Com isso, ao se trabalhar a cultura indígena dentro da literatura, outras questões serão abordadas, como os valores e a identidade. Além de a temática trazer a valorização, importância e representatividade, o aluno não indígena construirá o respeito, admiração e valorização dessa cultura que também é a dele, mas passa despercebida em seu cotidiano.

A lei nº 11.645, de março de 2008 que alterou a Lei nº 9.394 - LDB, de 20 de dezembro de 1996 já alterada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, inclui o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena no ensino fundamental e médio nas escolas públicas e privadas especialmente nas disciplinas de educação artísticas, literatura e histórias brasileiras a fim de promover a cultura, luta, valorização e a diversidade multicultural existentes no Brasil. Porém, ainda é difícil encontrar livros indígenas nas

escolas brasileiras, além da não valorização de obras autorais, dificultando ainda mais o conhecimento acerca da história do Brasil e suas influências culturais existentes entre todo o povo brasileiro.

Como citado, a literatura é uma das disciplinas que aborda essa temática, com isso, o papel que ela tem na sala de aula vai além da formação do leitor, quando apresentado as histórias indígenas - com todas suas características - começa-se o processo de aproximação e representatividade cultural no ambiente escolar.

Outro aspecto importante a ser contemplado durante a leitura é a identificação de traços das culturas indígenas existentes na nossa própria cultura e como isso é extremamente fundamental para compreender o significado de identidade cultural e social e seu pertencimento dentro de um determinado grupo, pois, “poderíamos dizer que temos uma ancestralidade, um passado, uma tradição que precisa ser continuada, costurada, bricolada todo dia.” (MUNDURUKU, 2009, p.16).

Assim, o presente artigo abordará o conceito da literatura indígena e maneiras de trabalhá-la na sala de aula a fim de construir não só o hábito de leitura de livros indígenas como também o fortalecimento da relação étnico-racial entre os alunos, de maneira que possa interferir no convívio escolar e social de suas vidas, iniciando o processo de respeito, empatia, valor, amizade e tolerância. Além disso, haverá também a quebra dos estereótipos que são dados aos indígenas, que eram e ainda são vistos como pessoas pobres, atrasados e inferiores aos demais.

2 | METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa qualitativa descritiva sistemática, pois, a construção desse artigo aconteceu a partir da revisão bibliográfica de 14 artigos datados entre 2014 e 2020, relacionados à temática proposta e a leitura de obras sobre a literatura indígena, seus conceitos, história e desenvolvimento na sala de aula. Os autores utilizados como referência foram Munduruku (2001) e (2009), Thiél (2012), Neves (2012), Graúna (2013), Albuquerque (2014), Cagneti e Pauli (2015), Borges (2016), Funari e Piñón (2016) e Fragata (2018) e Guedes (2020).

Para um maior embasamento teórico e valorização da literatura autoral, foi trabalhado com maior ênfase o livro *O banquete dos deuses: conversa sobre a origem e a cultura brasileira do escritor e professor Daniel Munduruku*, cujo assunto a ser tratado varia entre mitos e histórias do povo Munduruku, preces, contos, fábulas, questões sociais, identitárias, a desmitificação do “descobrimento” do Brasil – discutido no primeiro tópico, onde é feito um contexto histórico sobre os povos indígenas - e outras multimodalidades textuais presentes na característica da literatura indígena que são apresentadas detalhadamente no segundo tópico. Em seguida, se observa as influências indígenas presentes na sociedade, que passam despercebidas e não são valorizadas devidamente.

Com a leitura do livro *Trilhas literárias indígenas* para a sala de aula, das autoras Sueli de Souza Cagneti e Alcione Pauli, foi percebido que o mito indígena é uma das propostas a serem discutidas na sala de aula, assim, foi exposto no artigo esse exemplo de trabalho a ser feito na escola. Já no livro *Pele silenciosa, pele sonora: a literatura indígena em destaque* de Janice Thiél, a autora sugere a análise de etapas de leitura de livros indígenas com a finalidade de o aluno entender cada particularidade da literatura. Com isso, a estrutura do último tópico, foi feita a partir desses dois livros para que o professor também consiga reproduzi-las com seus alunos.

3 | REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Breve histórico dos povos indígenas do Brasil

Segundo Thiél (2012, p.11) “Literatura é a arte da palavra e a palavra diz o mundo, diz os seres que nele habitam e diz sua história, suas relações, encontros, conflitos, buscas e questionamentos”. Por abranger todas essas questões, a literatura indígena busca contar a história de diferentes etnias indígenas, ricas em culturas, lutas e superações, trazendo em suas características o bilinguismo e as multimodalidades textuais.

Para entender cada particularidade dessa literatura é necessário um contexto histórico, desde antes da colonização até os dias de hoje. Não são 500 anos de história do Brasil, são mais que isso. O “homem branco” que “descobriu” o Brasil, quando este já estava habitado, conta uma versão que por muitos anos foi – e ainda é – o que os livros didáticos trazem em seu currículo, a ideia de que, segundo Munduruku (2009), o “índio” é visto como uma pessoa que não tem nenhum papel relevante na sociedade e que vive em função de seu passado.

Portanto, é preciso ouvir a voz dos indígenas que por muito tempo foi silenciada e começar a valorizar essa narrativa bem como os seus escritores, para compreender o outro lado da história brasileira. Na obra *O banquete dos deuses*, Daniel Munduruku, reconta uma história antiga em formato de fábula, onde um grande jatobá explica aos animais a origem dos povos indígenas e o respeito à Mãe Terra¹:

Cada um deles tinha um nome que designava sua identidade, seu modo de compreender o mundo em que viviam. [...] Andavam seminus, sem roupas pesadas. Sua única vestimenta eram os enfeites que confeccionavam com material retirado da natureza. [...] Não tinham chefes, muito embora tivessem leis que deveriam ser cumpridas por todos sob pena de castigo. Durante muitos milhares de anos viveram assim: retirando da natureza o que precisavam para sobreviver [...] Milhares de anos se passaram sem necessidade de criar novas tecnologias. Estavam satisfeitos. Eram felizes com o que haviam escolhido para a própria vida. Mas um dia, tanta felicidade foi abalada. (MUNDURUKU, 2009, p.43)

¹ Mãe Terra é o termo usado, pelos povos indígenas, ao se falar da natureza, como forma de respeito e gratidão a tudo que ela oferece às pessoas.

No início do trecho, há uma quebra de estereótipo recorrente nos dias atuais: o achismo que os indígenas são iguais. Nele percebe-se que cada povo tem um nome, logo, sua identidade e costumes são diferentes dos demais, mesmo com tantas coisas em comum. Nota-se também a infelicidade que surgiu quando o 1 Mãe Terra é o termo usado, pelos povos indígenas, ao se falar da natureza, como forma de respeito e gratidão a tudo que ela oferece às pessoas. 16 colonizador chegou ao Brasil, transformando toda uma cultura que por milhares de anos existiu nessa terra.

Outras atrocidades aconteceram naquela época, como a escravidão tanto de indígenas quanto de africanos, o desmatamento e desrespeito à Mãe Terra e a obrigatoriedade de conversão religiosa ao catolicismo. Sendo o último, uma missão encaminhada ao jesuíta José de Anchieta pela Companhia de Jesus, com a intenção de não só catequizar os nativos, mas também à submissão, “tal submissão é simbolicamente confirmada pelo lançar de cruces ao pescoço de cada índio e pelo beijo dado no momento em que são recebidas” (THIÉL 2012, p.56)

Em contrapartida dessa atitude etnocêntrica², a literatura indígena traz um olhar diferente sobre esse episódio desumano, mostrando o sentimento de tristeza e decepção.

E, para torná-los cristão, foi-nos enviado o exército cristão daquela época: a Companhia de Jesus. Vinham para converter os gentios, selvagens que não conheciam o deus cristão. Passaram-se séculos e passaram-se muitos povos. A cruz dos jesuítas trouxe a dor, trouxe as doenças aqui desconhecidas, mas não trouxe a paz aos povos. (MUNDURUKU 2009, p.63)

Com isso, vieram as movimentações, lutas e resistências indígenas como forma de reconhecimento e respeito à cultura, diversidade e valores existentes até hoje na sociedade que “apesar da intromissão dos valores dominantes, o jeito de ser e viver dos povos indígenas vence o tempo: a tradição literária (oral, escrita, individual, coletiva, híbrida, plural) é uma prova dessa resistência.” (GRAÚNA, 2013, p 15)

A resistência dos povos indígenas diz muito sobre eles e sobre como o Brasil se desenvolveu ao longo dos 500 anos, desenvolvimento esse que aconteceu por meio de agressões, violência, escravidão e desmatamento. Assim, a porta para o conhecimento de suas lutas e história é a literatura indígena que hoje está cada vez mais conhecida no país.

3.2 Conceituando a literatura indígena

De acordo com a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), no Brasil existem 274 línguas indígenas e 305 diferentes etnias, com isso, Munduruku (2009) traz a ideia de que a palavra “índio” é um termo pejorativo, pois é dada a todos os indígenas sem considerar suas culturas, costumes e valores que difere cada povo.

Os rituais, os cânticos, as cerimônias festivas, a arte da pintura, enfeites e

² Etnocentrismo é a visão de mundo de quem considera o seu grupo étnico, nação ou nacionalidade socialmente mais importante do que os demais.

vestimentas (cada qual própria para um momento), as pinturas corporais, pinturas em utensílios domésticos, a ritualística utilização das cores, tudo isso e tantas outras atividades são as bases da literatura indígena. (GUEDES 2020, p.3)

Como forma de resistência cultural, através da oralidade, utilizada para a transmissão dos costumes e valores de cada povo, essa literatura foi ganhando forma escrita para além das tribos e aldeias, chegando aos leitores não-indígenas, principalmente para o público infante-juvenil.

Visando à construção desse mundo, os textos literários de autoria indígena tratam de uma série de problemas e perspectivas que tocam na questão identitária e que devem ser esclarecidos e confrontados com os textos não indígenas, pois trata-se de uma questão muito delicada e muito debatida hoje entre os escritores indígenas. (GRAÚNA, 2013, p.55)

Por muito tempo essa literatura foi marginalizada, pois se tratando de textos com várias modalidades, línguas e texturas não se encaixariam, portanto, no cânone literário, uma vez que este seja padronizado pela cultura ocidental. Porém, em um país multicultural e pluriétnico, a literatura indígena vem ganhando mais visibilidade, bem como o reconhecimento de seus escritores.

Thiél (2012) explica cada uma dessas particularidades:

1) *O entrelugar da literatura indígena* é o lugar da produção dos textos, é uma relação entre tribo/cidade onde os indígenas transitam no seu dia a dia, convivendo em espaços de diferentes culturas. “o *entrelugar* caracteriza-se, portanto, por sua mestiçagem, e fundamenta-se na abertura para trocas culturais.” (THIÉL, 2012, p.78).

2) *Os gêneros literários* indígenas são marcados pela oralidade e visualidade além de ser multimodais, tornando o texto híbrido. São eles: os *relatos cerimonial e popular* que são os cantos, cerimônias e pequenas histórias; o *relato mítico*, que conta a origem do mundo e dos deuses, sendo o verdadeiro saber das comunidades indígenas; o *relato ensaístico*, que é através dele que são debatidos os assuntos sociais, políticos e identitárias; e o *gênero memorialístico*, é um texto híbrido, pois é a junção da autobiografia com as memórias, e busca compartilhar as memórias do povo indígena e/ou do próprio escritor junto a seu povo.

3) *A autoria* é a literatura escrita pelos próprios indígenas ou de linhagem indígena, as imagens, cantos e preces que aparecem nos textos também são autorais da cultura de um ou vários povos, “a marcação autoral indígena conduz ainda ao reconhecimento de um *outro* que afirma sua(s) identidade(s).” (THIÉL, 2012, p.86)

4) *A composição multimodal* são os elementos que complementam o texto, como imagens e grafismos que tem todo um significado, sejam sociais, culturais ou políticos que interagem com o texto escrito.

A autora ainda descreve mais três características dessa literatura, a *textura*, o *contexto* e o *texto* que complementam a textualidade indígena.

A *textura* da obra indígena pode estar vinculada aos elementos linguísticos utilizados para construí-la, ao(s) idioma(s) e às estruturas originadas na tradição oral. A textura pode vir a incluir não só palavras, mas desenhos e cores, baseados em valores e tradições culturais. [...] O *contexto* envolve a localização sociopolítico-cultural do narrador/autor e do ouvinte/leitor. [...] Quanto ao *texto*, refere-se à narrativa, à história contada. Esta é compreendida em sua totalidade pela leitura dos elementos que constituem sua textura e contexto. É o conjunto desses elementos que faz a obra e leva à construção de seus significados. (THIEL 2012, p.42-43)

Um exemplo disso é o livro *As serpentes que roubaram a noite e outros mitos* do professor e escritor indígena Daniel Munduruku, onde ele descreve a história de seu povo, o povo Munduruku, através dos mitos, Graúna (2013, p.65) diz que “as adaptações de mitos e lendas indígenas oferecem um repertório vastíssimo, embora algumas pareçam mais propícias em atender ao mercado editorial ao público infante-juvenil”. Ao longo do livro é perceptível a utilização de palavras, desenhos – feitos por crianças Munduruku da aldeia Katô – e cores que definem a *textura*, já o *contexto*, refere-se às memórias ancestrais do povo em diálogo com o leitor, o conjunto desses dois elementos compõem o *texto*.

Todas essas particularidades demonstram o quanto a literatura indígena é rica em sua diversidade cultural que faz parte da sociedade brasileira e que não deve ser esquecida, bem como sua importância para a valorização e o respeito pelos povos indígenas do Brasil, assim “enquanto tivermos coragem de reviver todas as histórias pelas quais passamos e pelas quais passaram nossos antepassados, estaremos dando sentido ao nosso existir e reconheceremos que viver vale a pena”. Munduruku (2001, p.8)

Boa parte dos alimentos que comemos no Brasil é de origem cultural indígena – como a mandioca, o angu e a tapioca, para os quais usamos os termos tupis. A batata, o tomate, o milho – também de origem cultural indígena – forma absorvidos e são consumidos na própria Europa. Quando nos alimentamos de “sucrilhos” ou polenta, nem sempre lembramos que advêm de produtos indígenas, ainda que transformados por outros povos e costumes. Quem associa uma soneca na rede aos índios? (FUNARI e PINÓN 2016, p.16)

Muitas são as influências culturais presente nos dias de hoje, as músicas e ritmos calorosos, o uso de plantas medicinais para cura de doenças ou as comidas típicas presentes nas refeições das pessoas, como a mandioca e seus derivados. Todos esses costumes são vivenciados na vida de cada brasileiro, passando despercebidas em seu dia a dia, esquecendo-se que o sangue indígena corre nas veias de qualquer um.

3.3 Diversidade cultural e influências indígena

No início da colonização, aconteceu o processo de aculturação³ com os povos indígenas do Brasil, ou seja, a cultura indígena foi modificada pela cultura europeia, de forma crucial e violenta. Um reflexo desse período na atualidade são o preconceito e os estereótipos aos indígenas, pois houve um desrespeito absurdo aos saberes e culturas dos

³ Aculturação é o processo de modificação cultural de indivíduo, grupo ou povo que se adapta a outra cultura ou dela retira traços significativos

povos que residiam nessa terra. (ALBUQUERQUE, 2014)

Esses saberes e culturas são poucos reconhecidos nos dias de hoje, portanto a literatura indígena tem como um dos seus objetivos compartilhar para o público indígena e não indígena, os costumes e suas manifestações, que fazem parte da herança deixada pelos povos indígenas e que precisam ser aprendidas por todos (GUEDES, 2020).

Boa parte dos alimentos que comemos no Brasil é de origem cultural indígena – como a mandioca, o angu e a tapioca, para os quais usamos os termos tupis. A batata, o tomate, o milho – também de origem cultural indígena – forma absorvidos e são consumidos na própria Europa. Quando nos alimentamos de “sucrilhos” ou polenta, nem sempre lembramos que advêm de produtos indígenas, ainda que transformados por outros povos e costumes. Quem associa uma soneca na rede aos índios? (FUNARI e PINÓN 2016, p.16)

Muitas são as influências culturais presente nos dias de hoje, as músicas e ritmos calorosos, o uso de plantas medicinais para cura de doenças ou as comidas típicas presentes nas refeições das pessoas, como a mandioca e seus derivados. Todos esses costumes são vivenciados na vida de cada brasileiro, passando despercebidas em seu dia a dia, esquecendo-se que o sangue indígena corre nas veias de qualquer um.

Já dissemos anteriormente que não é possível negar a contribuição que os povos indígenas deram para a formação do povo brasileiro. Negar essa contribuição é negar uma história que vem sendo esquecida propositalmente há muitos séculos. [...] É preciso acabar o distanciamento que existe entre o povo brasileiro e os povos indígenas. O indígena é brasileiro, o brasileiro é também indígena. (MUNDURUKU 2009, p.66)

Os autores indígenas trazem em seus livros a importância da valorização desse tipo de conhecimento, que segundo Graúna (2013, p. 83), eles “são formadores de opinião; guardadores de costumes, do conhecimento ancestral”, tornando a leitura prazerosa para conhecer e estudar sobre um povo cultural, diversificado, guerreiro e de uma sabedoria incrivelmente contagiante.

É de suma importância tratar de assuntos referentes às influências indígenas na escola, seja a comida que planta, colhe e consume, nomes de cidades, palavras em tupi ou até mesmo o modo de se viver que reflete ao povo indígena, o conjunto disso remete ao respeito e reconhecimento da origem dos brasileiros.

3.4 Literatura indígena na escola

Trabalhar a diversidade cultural e o respeito às relações étnico-raciais na escola é reconhecer que a sociedade é heterogênea, ou seja, as particularidades e diferenças de cada povo ou comunidade precisam ser estudadas “para oferecer à escola a possibilidade de se debruçar sobre essa multiplicidade de concepções de mundo, crenças e valores culturais e linguísticos.” (CAGNETI 2015, p.14)

Em termos legislativos, essa teoria deveria ser praticada em sala de aula. A Lei nº 11.645/08 que altera a Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)

traz em seu Art.26º a obrigatoriedade do estudo e ensino das histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas “resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil” (BRASIL, 1996).

Como tal, deve ser incluída e estudada nos espaços institucionalizados do saber. A circulação de textos produzidos pelos índios na escola constitui a primeira etapa de promoção da diversidade de seus conhecimentos e escritura. Para que sejam percebidos e interpretados segundo seus critérios de validação, letramentos adequados precisam ser desenvolvidos para a compreensão desses textos. (THIÉL 2012, p. 98)

Para um desenvolvimento de letramento literário, é preciso compreender as multimodalidades dos textos indígenas, construindo uma análise crítica entre essas características e entendendo que a “palavra-voz-imagem se fez palavra-letra-imagem” como afirma Thiél (2012, p. 99). Outro fator importante a ser trabalhado na sala de aula é desconstrução da “descoberta” do Brasil, “assim, podemos reforçar que estudar literatura indígena na escola permite deslocar os sentidos (im)postos pela própria escola, ao longo do tempo, do que é ser índio, ser indígena no Brasil” (BORGES, 2016, p. 91). É recorrente que na sala de aula haja esse tipo de ensinamentos e é dentro dela que esse ciclo precisa ser quebrado, pois o que houve há 500 anos, não foi apenas uma colonização, foi também um massacre a toda cultura que os povos indígenas praticavam.

Quando os europeus desembarcaram aqui encontram os povos que falavam a língua tupi, como os Tupinambá - povo forte e guerreiro que fez frente a muitas formas de escravidão. Foi por isso que essa língua acabou ganhando contornos grandiosos na cultura brasileira, uma vez que foi a mais conhecida, estudada e falada pelos primeiros colonizadores, chegando, mesmo, a ser a língua mais falada no Brasil até o século XVIII, quando o Marquês de Pombal decretou sua proibição. (MUNDURUKU, 2009, p.39)

No livro *O tupi que você fala*, o autor apresenta várias palavras de origem tupi utilizadas no cotidiano das pessoas. Com uma pegada infantil e instigante, Fragata (2018, p. 4-6-8) inicia o texto da seguinte forma: “Aposto que você sabe falar tupi e eu provo aqui. Você entende quando dizem guri, jabuticaba ou jabuti? Sabe que bicho é quando falam sagui, tamanduá ou siri?”, essas perguntas fazem com que a criança entre em um universo de curiosidades e descobertas capazes de aguçar o sentimento por sua ancestralidade e o interesse às suas origens.

Guedes (2020) levanta a questão de se estudar também, a língua dos povos indígenas para a melhor compreensão desse povo brasileiro, como já foi dito, a língua tupi é originária do Brasil e com isso levanta-se o questionamento do porquê não se aprender esse idioma como se aprende o inglês nas escolas, ou seja, a presença ocidental é muito presente no país desvalorizando assim, a cultura existente aqui. É esse tipo de curiosidade e questionamentos que é necessário se trabalhar na sala de aula, para que o aluno comece desde sua infância, a valorizar e respeitar a diversidade existente no Brasil, “esse contraponto é essencial para nós termos mais compreensão de quem somos, pois quando

olhamos para o outro, estamos reconhecendo o que temos de comum e de diferente” (PAULI 2015, p.13)

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com Neves (2012) há uma dificuldade para os professores trabalharem essa temática na sala de aula, pois, a falta de especialização e/ou formação dessa área ainda é escassa. No entanto, os livros escritos pelos próprios autores indígenas têm a função de justamente fazer isso: transmitir as diversas etnias, costumes, valores e manifestações existentes na cultura de seu povo. A autora ainda sugere algumas propostas pedagógicas para se trabalhar com os alunos por meio das semelhanças e diferenças.

Um dos desafios do professor é trabalhar sempre na perspectiva da diversidade cultural dos povos indígenas, considerando as diferenças entre os povos. As características do modo de vida trazidas para a sala de aula devem sempre ser identificadas com um povo ou uma comunidade específica. Afinal, vale lembrar que se há muita diversidade cultural entre os povos indígenas, ela também existe entre os brasileiros não indígenas. Há diferenças regionais, religiosas, de origem étnica provocadas pela imigração, de classe social. Na perspectiva da diversidade, a identificação de quem é aquele de quem estamos tratando torna-se centra. (NEVES 2012, p.76)

Essa relação entre o diferente e o igual promove a educação para os valores humanos, “saber quem somos é o primeiro passo para o respeito ao outro, que nasce do respeito a si mesmo. Quem se respeita, respeita o outro.” (MUNDURUKU 2009, p.73). No livro *“Trilhas literárias indígenas para a sala de aula”* Sueli de Souza Cagnet e Alcione Pauli, discutem trilhas a serem seguidas na sala de aula com os alunos. Uma das ideias propostas é utilizar o mito como um dos gêneros da literatura.

O mito sempre esteve na base das grandes narrativas literárias, pois são eles que se debruçam (como a própria literatura e a arte, de modo geral) sobre os grandes mistérios que circundam o homem e sua condição, mistérios que – embora tantos ciclos e etapas tenham sido vividos pela humanidade – permaneceram em seu imutável segredo. Daí precisarmos de mitos e ritos que, de forma metafórica, falem-nos de nossas passagens, de nossos desejos, de nossa finitude, de nossa relação com a natureza, amenizando nossa ansiedade quando o inexplicável bate a nossa porta. (CAGNETI 2015, p.32)

Geralmente, os mitos indígenas contam a história da criação da terra e do homem, onde os grandes deuses são os elementos da natureza. Isso faz com que o aluno compreenda e absorva os ensinamentos que os indígenas repassam nos livros – o respeito, preservação e a promoção da luta contra o desmatamento ambiental.

E uma das dobras do pensamento das nações indígenas que é marcante e que nos coloca a refletir é referente ao respeito com a fauna, a flora, a água, os seres e a terra. Esse, talvez, seja um dos fios pelos quais essas etnias estão ligadas [...] (PAULI 2015, p. 55)

Janice Thiél apresenta, também, algumas propostas de atividades em seu livro *“Pele silenciosa, pele sonora, a literatura indígena e destaque”*, uma delas foi denominada de *“Práticas leitoras: A arte de narrar”*. Divididos em três etapas:

1. *Etapa de pré-leitura*, onde será feito questionamentos sobre o título, sumário e a identificação de gêneros presentes no livro, como contos, preces e poemas. Em seguida os alunos serão divididos em grupos, cada um com um gênero para fazerem uma pesquisa sobre eles e apresentarem na sala de aula, suas características, estruturas e tradições.
2. *Etapa durante a leitura*, que será a parte da apresentação e leitura dos gêneros juntamente com uma reflexão sobre o texto, a relação entre as tradições ancestral/ocidental, identidade e semelhanças de palavras indígenas utilizadas no cotidiano.
3. *Etapa de pós-leitura*, Pode ser discutida a temática ambiental entre os alunos, o respeito e proteção que os indígenas têm com a Mãe Natureza. Também pode ser feito uma relação de texto/imagem, prece/música, palavras indígenas e palavras brasileiras, entre outras coisas.

As etapas de leitura apresentada pela autora juntamente com a ideia de Sueli e Alcione contribuem para que o aluno se envolva em cada particularidade da literatura indígena e construa, a partir disso, uma visão crítica acerca do “descobrimento do Brasil” estudado nos livros de história e compreenda ainda mais que esse povo lutou e continuam lutando por respeito e valorização.

A escola com sua responsabilidade social e educativa necessita olhar com outros olhos essa literatura para notar o quão enriquecedor é se trabalhar com esses tipos de propostas na sala de aula para construir cidadãos capazes de respeitar o diferente e contribuir para o combate à discriminação étnica e social.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura indígena traz um leque muito grande sobre a diversidade cultural e a pluralidade étnica existente no país, ao ser trabalhado na sala de aula, a escola desenvolve a promoção do respeito, valorização e o reconhecimento da cultura indígena e de seus escritores. Essa importância de reconhecimento é essencial para a ampliação de livros autorais indígenas em todas as escolas brasileiras para serem lidas e estudadas por todos.

Além disso, a questão dos 500 anos também é um ponto significativo a ser tratado na escola, pois se precisa desmitificar a ideia de que o europeu descobriu o Brasil. Para compreender que não foi dessa maneira é necessário ouvir aqueles que sempre estiveram aqui: os indígenas, e nada mais justo do que ler sua história, divulgá-la e valorizá-la.

Dentro da literatura indígena existe multimodalidades textuais que ajudam a compor a riqueza de seus conteúdos, com isso, o universo de conhecimento é imenso e a criança começa a se identifica, respeitar e buscar por sua ancestralidade. As influências culturais

indígenas que ainda permanecem na sociedade é uma resistência dos povos que lutaram, para que estas não se perdessem no tempo e através da oralidade essas histórias reais, são escritas nos livros indígenas para o público infanto-juvenil e adulto. Assim, se faz necessário a expansão da leitura da literatura indígena na sala de aula para ressignificar o olhar sobre os povos nativos do Brasil.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Zuleika Andradas. As relações étnico-raciais negra e indígena na escola: possibilidades de ações pedagógicas reduzindo o preconceito. **Tear: Revista de educação, ciência e tecnologia**, Canoas, v.3, n.1, p.1-13, 2014
- BORGES, Fabiana Claudia Viana. A literatura indígena na escola: uma análise da obra "Tekoa: conhecendo uma aldeia indígena". **Plures Humanidades**, Brasil, v.17, n.1, p. 88-102, 2016.
- CAGNETI, Sueli de Souza; PAULI, Alcione. **Trilhas literárias indígenas para a sala de aula**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. 63 p.
- FUNARI, Pedro Paulo; PIÑÓN, Ana. **A temática indígena na escola: subsídios para os professores**. 1. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016. 121 p.
- GRAÚNA, Graça. **Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil**. 1. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013. 196 p.
- GUEDES, Karina. A literatura indígena e o respeito à pluralidade cultural brasileira. 2. ed. 2020. Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/artigos-de-literatura/3585037>. Acesso em: 23 ago. 2020
- LDB, **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. – 2 ed. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018. 58 p.
- MUNDURUKU, Daniel. **As serpentes que roubaram a noite e outros mitos**. 1. ed. São Paulo: Peirópolis, 2001. 53 p.
- MUNDURUKU, Daniel. **O banquete dos deuses: conversa sobre a origem da cultura brasileira**. 2. ed. São Paulo: Global, 2009. 103 p.
- NEVES, Ana Maria Bergamin. Como trabalhar a temática indígena?. In: **Interações: raízes históricas brasileiras**. 1. ed. São Paulo: Blucher, 2012. 110 p.
- THIÉL, Janice. **Pele silenciosa, pele sonora a literatura indígena em destaque**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. 262 p.

UMA POSSÍVEL ANCESTRALIDADE DO OFÍCIO DE MESTRE-ESCOLA

Data de aceite: 04/07/2022

Data de submissão 02/05/2022

Maria Alveni Barros Vieira

Universidade Federal do Piauí
Departamento: Fundamentos da Educação
Picos – Piauí
ORCID - 0000-0003-4680-4840

Ymélia de Lima Verçosa

Universidade Federal do Piauí
Curso de Pedagogia
Picos- Piauí
<http://lattes.cnpq.br/2052964885865178>

RESUMO: A história que vamos apresentar neste artigo desdobra-se em vários séculos cobrindo o interstício temporal que vai da antiguidade greco-romana aos tempos medievais. Tem como objetivo delinear uma trajetória histórica dos mestres do ler e do escrever que possa ser apresentada como possível ancestralidade do mestre-escola. Os procedimentos teóricos e metodológicos utilizados para a feitura da investigação foram aqueles relativos à pesquisa qualitativa, essencialmente bibliográfica, que teve como referência os escritos históricos e pedagógicos de Johnston (1932), Marrou (1973), Nóvoa (1987), Hérbrard (1990), Verger (1999, 2001), Cambi (1999) e Manacorda (2010). A leitura minuciosa dessa plêiade de obras nos permitiram identifica uma variedade de mestres que, embora identificados por diferentes designações, variadas origens sociais

e competências, apresentam similitudes - em suas práticas educativas, saberes e espaços educativos, metodologias e reconhecimento social - com as descrições dos mestres-escolas que investigamos no cenário histórico educacional brasileiro.

PALAVRAS-CHAVE: Antiguidade. História. Medievos. Mestre-Escola.

A POSSIBLE ANCESTRY OF THE TEACHING PROFESSION

ABSTRACT: The history we will present in this article unfolds in several centuries, covering the temporal interstice from Greco-Roman antiquity to medieval times. Its purpose is to outline a historical trajectory of the masters of reading and writing that can be presented as a possible ancestry of the schoolmaster. The theoretical and methodological procedures used in this investigation were those related to qualitative research, essentially bibliographical, with reference to the historical and pedagogical writings of Johnston (1932), Marrou (1973), Nóvoa (1987), Hérbrard (1990), Verger (1999, 2001), Cambi (1999), and Manacorda (2010). The thorough reading of this plethora of works allowed us to identify a variety of masters who, although identified by different designations, varied social origins and competences, present similarities - in their educational practices, knowledge and educational spaces, methodologies and social recognition - with the descriptions of the schoolmasters we investigate in the Brazilian educational historical scenario.

KEYWORDS: Antiquity, History, Medieval,

1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como tema os mestres-escolas e objetiva identificar na literatura acadêmica que versa sobre a história da educação no ocidente indícios da existência do mestre do ler e do escrever noutros tempos e noutras espacialidades. A escolha do temário ocorreu durante o percurso de estudos realizados acerca do ensino de primeiras letras no Piauí entre o século XVIII e meados do século XIX quando nos deparamos com a existência de diferentes grupos de mestres - missionários, capelães, pretos forros, mestres régios, senhoras prendadas, capitão-mor, juiz ordinário, grupos familiares - que desenvolviam variadas formas de socialização da leitura e da escrita no âmbito dos espaços domiciliares e escolares.

Foram as atividades educativas realizadas por alguns homens e poucas mulheres reconhecidamente como bons “desarnardores” de meninos e meninas, que atraiu nosso interesse acadêmico. Esse grupo de pessoas era reconhecido como mestre-escola, embora variadas tenham sido as designações que encontramos para indicar essa modalidade de agentes educativos: mestre de varanda, mestre da roça, mestre do mato, mestre da terra.

Por intermédio da leitura criteriosa de trabalhos sobre a história da profissão docente no Brasil, a exemplo de Villela (2007) e Vieira (2020), entrevemos a descrição do mestre-escola como um humilde professor de primeiras letras que desenvolvia o ofício no espaço de sua própria residência (cátedra cativa) ou no âmbito domiciliar dos alunos (cátedra ambulante), instalando escolas episódicas em diversas localidades que ali funcionavam pelo lapso de tempo em que fora contratado pelos pais dos alunos, geralmente de 3 (três) a 6 (seis) meses.

A frágil qualidade intelectual dos mestres-escolas, a índole pouco moderada assim como a facilidade em aplicar severos castigos físicos nos alunos, constituem pontos comumente asseverados nas descrições elaboradas sobre o perfil da maioria deles. De fato, como já havia dito Pereira (1996) em estudos acerca da profissão docente no Piauí, os mestres-escolas que exerciam seu ofício nos subúrbios das cidades, em fazendas, sítios e pequenas povoações, onde os chefes de família não dispunham de recursos para ensinar aos filhos ou os enviar às escolas dos centros adiantados, eram detentores de saberes rudimentares assentes na trilogia ler-escrever-contar, principalmente.

Noutro conjunto de trabalhos apreendemos que a prática pedagógica dos mestres-escolas não era uniforme e que eles atuavam por formas diversificadas dependendo dos espaços e da clientela. Em extensa obra que tem como finalidade inventariar as modalidades, as funções, os métodos e as competências intelectuais dos mestres-escolas na longa trajetória da história da educação no Brasil, Menezes (1982) discrimina 5 (cinco) diferentes categorias de mestre-escola: mestre-escola eclesial - o simples alfabetizador

ou erudito de batina, que surge no final do século XVIII; mestre-escola doméstico - considerado hóspede do patriarcalismo um preparador de jovens para o ingresso em níveis mais elevados da escolarização no século XIX; mestre-escola institucional - seria aquele que ultrapassa a fase doméstica de hóspede do patriarcalismo e passa a exercer o ofício no colégio ocupando vagas provenientes da escassez de professores qualificados mestre-escola didático - considerado pelo autor como o mestre mais raro, erudito, criativo, professor por vocação e zelo, expositor metódico, didático-autodidata; por fim, o mestre-escola preceptor particular - de profundo saber e magistério integral, representado pela figura do padre-mestre, do pai-doutor e do preceptor humanista- lássico.

Vasconcelos (2005) explica que por conta da inexistência de um estatuto que norteasse o desenvolvimento das atividades dos mestres-escolas, a qualidade do ensino estava vinculada a formação intelectual dos mesmos, nessa perspectiva a autora define como mestres-escolas aqueles:

[...] mestres que ministravam aulas, em sua própria casa, para crianças e jovens de diversas famílias que possuíam, na maioria das vezes, faixas etárias diferentes. Os alunos iam a casa do mestre em dias e horários determinados para receberem as aulas. Havia aulas de diversos conhecimentos e habilidades como primeiras letras, português, latim, inglês, francês, gramática portuguesa, latina, inglesa e francesa, caligrafia, música e canto, entre outras. Podiam ser contratadas apenas as aulas que interessassem aos alunos. O pagamento do mestre-escola era feito pelos pais de cada criança atendida. (VASCONCELOS, 2005, p.39-40).

Podemos então supor, que os mestres-escolas dotados de uma bagagem cultural socialmente reconhecida pelas classes mais abastadas ocupavam uma posição prestigiada ao desenvolver seu ofício entre ricos comerciantes, altos funcionários e famílias de elite. Ao contrário daqueles que desenvolviam seu ofício entre as gentes comuns em becos e vilas, vagando pelos povoados, sítios e fazendas, contando com pouca consideração pública, embora muitos deles tenham sido incorporados aos quadros do funcionalismo do Estado. (PEREIRA, 1996; SCHUELLER, 2005; SOUSA, 2009; PINHEIRO, 2017).

A partir de leitura criteriosa das obras acima elencadas constatamos a importância e a longa existência dos mestres-escolas no cenário educacional brasileiro como parte das práticas educativas herdadas da cultura europeia no percurso da colonização portuguesa. O historiador da educação português Nóvoa (1987), elenca essa ancestralidade ao longo da história moderna como expressão de uma evolução do estatuto dos professores primários: mestre, mestre-escola, mestre do ler e escrever (séculos XVI e XVIII); mestre régio, mestre régio de ler, escrever e contar (finais do século XVIII); mestre das primeiras letras ou professor das primeiras letras (princípios do século XIX). Mas qual teria sido a ancestralidade ao longo da antiguidade clássica ocidental e do medievo? Essa indagação se desdobra em outros questionamentos que ousamos elaborar: em qual contexto histórico europeu emergiu o ofício de mestre-escola? Quais caminhos percorridos lhes permitiram

sobreviver no cenário educacional? O que permaneceu e o que foi transformado no transcurso dos tempos?

De certo que, responder esses questionamentos exige uma longa deslocação no tempo a fim de identificar como as civilizações da antiguidade greco-romana e dos tempos medievais retrataram os mestres que ensinavam às crianças e aos jovens os saberes da leitura e da escrita, também exigirá um minucioso trabalho de investigação que embora já venha sendo desenvolvido desde 2018, foram reunidos elementos suficientes apenas para a consolidação de resultados parciais que apresentamos neste trabalho.

METODOLOGIA

Este trabalho é resultado de uma pesquisa bibliográfica que priorizou como fonte de informação um conjunto de obras que abordam a história da educação escolar na perspectiva de longa duração. Em meio a uma vastidão de escritos disponíveis selecionamos aqueles mais alinhados aos objetivos da pesquisa a exemplo das obras de: Johnston (1932), Marrou (1973), Nóvoa (1987), Hérbrard (1990), Verger (1999, 2001), Cambi (1999) e Manacorda (2010). Durante o processo de leitura do conjunto de fontes procuramos cumprir o objetivo que consistia em analisar qualitativamente a trajetória histórica de um grupo de homens que possivelmente exerceram o ofício de mestre do ler e do escrever.

O quadro cronológico da investigação corresponde ao período de longa duração (BRAUDEL, 2007) que vai da antiguidade clássica greco-romana aos tempos medievais. Este recorte temporal foi selecionado a partir de leituras prévias realizadas acerca do tema através das quais apreendemos que na antiguidade greco-romana emerge o mestre das técnicas do ler e do escrever, já no avançar da Idade Média, quando a cultura erudita estava vinculada a uma pretensa utilidade social, os mestres formados em artes e os mestres de gramática latina também exerciam o ofício de mestres-escolas.

O grupo social do interesse, os mestres-escolas, da nossa investigação é aquele apresentado por Nóvoa (1987) como um antepassado do professor primário ou professor das séries iniciais do ensino fundamental cujo processo educativo estava centrado no ensino da trilogia ler-escrever-contar. Além da expressão mestre-escola outros termos foram utilizados de forma contínua no processo de reflexão e feitura do texto a exemplo de ofício, mestre e escola. Os significados de ambos estão respaldados nos trabalhos etimológicos elaborados por Mansur (1974), Ferreira (1975) e Houaiss (2001). Assim, de modo sumário e para os fins que aqui nos interessam, entendemos a noção de ofício como trabalho; mestre como aquele que domina os modos de fazer e ensina; escola compreendida como o lugar de estudo e trabalho.

Importa ressaltar que, neste estudo, não temos intenções de investigar o passado por si mesmo, mas, verificar as suas relações com o presente. Bloch (2001) explica que uma história das invenções humanas, aqui incluímos o ofício de mestre-escola, só faz

sentido quando relacionada às mudanças e as permanências na vida das sociedades e dos indivíduos. Assim, intencionamos não somente elaborar um enfoque panorâmico acerca do objeto de estudo, mas, compreender os condicionantes socioculturais que teriam favorecido a emergência e o desenvolvimento do ofício de mestre-escola no mundo ocidental, bem como as prováveis transformações e permanências ocorridas durante o longo percurso histórico aqui estabelecido.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nos escritos históricos e pedagógicos utilizados na produção deste trabalho conseguimos identificar uma variedade de mestres do ler e do escrever que, embora identificados por diferentes designações, variadas origens sociais e competências profissionais, apresentam similitudes em suas práticas educativas, saberes, metodologias e reconhecimento social, com as descrições do mestre-escola elencadas na introdução deste trabalho, como veremos a seguir:

Mestre das técnicas do ler e do escrever

A educação no mundo antigo consistiu em uma prática diferenciada por classes e funções sociais que revela o dualismo radical dos modelos formativos entre a educação retórica destinada aqueles que querem participar da direção da coisa pública e a educação técnica, profissional que se realiza no mundo do trabalho. (CAMBI, 1999). Em ambos os modelos parece não ter havido transmissão escrita. As aprendizagens de uma aculturação moral, religiosa e patriótica, assim como a aquisição das técnicas do governar e do produzir eram transmitidas por palavras recitadas, cantadas e por ações. Foram mestres nessa modalidade de educação que se fazia acontecer através de versos recitados e cantados (música) e da prática dos exercícios de guerra (ginástica), o mestre do coro, o mestre da cítara, o mestre da flauta e o mestre da música. No que tange às técnicas do produzir estas eram apreendidas em contato com a experiência operativa dos artesãos.

Manacorda (2010) assevera que será preciso aguardar a adoção do alfabeto iônico em Atenas na primeira metade do século V a.C, assim como o interesse por parte das classes mais favorecidas economicamente pela escrita, para vermos emergir o mestre das letras do alfabeto. Em concordância, Cambi (1999) afirma que

No século V, Atenas exercia um influxo sobre toda a Grécia: tinha necessidade de uma burocracia culta, que conhecesse a escrita. Esta se difundiu a todo o povo e os cidadãos livres adquiriram o hábito de dedicar-se à oratória, à filosofia, à literatura, desprezando o trabalho manual e comercial. Todo o povo escrevia como atesta a prática do ostracismo. (CAMBI, 1999, p. 84).

É como um artesão, mestre das técnicas do ler e do escrever que emerge a figur do *grammatistés*. Conforme registrado nos estudos de Manacorda (2010), esses mestres não eram escravos estrangeiros, mas poderiam ser escravos gregos ou pessoas livres que

exerciam o ofício como outros artesãos e por essa razão era o menos ilustre dos mestres de letras. Mesmo quando o ofício era exercido por homens das classes cultas, estes só desenvolviam as atividades de ensino quando caíam em desgraça social.

Embora percebidos como pessoas decaídas que exerciam o ofício de forma mercenária para ganhar a vida em humilde condição, foram eles que ensinaram as letras aos filhos das famílias gregas de posse. Na obra intitulada *Protágoras* de autoria de Platão (2002), na parte em que é discutido um modelo da trajetória educativa da criança grega de família com posses fica evidente que o mestre das técnicas do ler e do escrever fazia parte do grupo que realizava a educação em âmbito doméstico antecedendo a contratação do mestre da cítara e do mestre da ginástica.

Com o mestre das técnicas do ler e do escrever, crianças e jovens aprendiam, primeiro, as letras faladas, depois as letras escritas, através de uma metodologia que persistiria pelos séculos seguintes. O material didático das lições são os versos dos melhores poetas para que as crianças possam imitar os ensinamentos das histórias educativas por eles narradas. Nesse ponto principia o ensino da escrita, de forma lenta com o mestre de letras: [...] traçando com seu estilete as letras e depois pondo-lhes nas mãos a tábula os obriga a escrever de acordo com o modelo apresentado. (PLATÃO, 2002, p.71). Por esse período, o ensino dos números era pertinente ao grau superior do ensino e se realizava sob a responsabilidade de um especialista.

Talvez, como bem ilustra Manacorda (2010), a mecanicidade mnemônica e a lentidão exasperante no ensino das técnicas do ler e do escrever, o método de ensino ancorado no ver, observar e praticar típico da aprendizagem artesanal, assim como os espaços reservados ao ensino das letras que a exemplo das oficinas dos mestres artesãos consistiam em lojas localizadas nas ruas, tenham contribuído para a desvalorização do ofício. De certo que existiam as humilhações e os vexames passados por conta dos salários não pagos e atrasados, mas o fato da técnica intelectual do ler e escrever não ser reconhecida como um ofício que passava de pais para filhos no espaço domiciliar, mas em inóspitas oficinas, sob cuidados de um mestre pago, favoreceram o pouco reconhecimento do ofício.

De fato, até esse período, que foi o século V a. C., a maioria do ensino das técnicas do ler e escrever era de caráter particular e se realizava na oficina do mestre, entretanto já se discutia a possibilidade do Estado assumir essa modalidade instrutiva, dentre outras. O próprio filósofo Aristóteles (1913), em fins do século IV a. C. abordava tal perspectiva com a finalidade de tornar honestos e virtuosos, não um grupo selet , mas todos os cidadãos:

A falta de uma preocupação pública com a educação das crianças e jovens gregas denunciada por filósofos, historiadores, e outros homens cultos da época irá favorecer à estatização gradativa da escola. Inicialmente tornam-se públicos os ginásios, as palestras e as escolas de gramática, posteriormente, as escolas do ler e do escrever. Mas não todas, posto que, algumas permaneceriam funcionando nas “oficinas” subsidiadas pelos próprios

mestres. (MANACORDA, 2010).

Nesse período, denominado de helenístico, o mestre das técnicas do ler e escrever é reconhecido como “[...] o instrutor, o **mestre-escola** que ensina a ler, que se designa assim, e a escola, sem mais nada é o estabelecimento onde ele ensina”. (MARROU, 1975, p. 227, *grifo nosso*). O desempenho do seu ofício não supõe qualificação especial, nenhum título, somente a experiência de ter aprendido a ler e escrever. Dele não é esperado que eduque a criança e o jovem, mas que apenas instrua-os nas técnicas do ler e do escrever.

Mestre do ler, escrever e calcular

Assim como na Grécia, também em Roma, o ofício de mestre das letras começa na família e continua na escola. Desde o período arcaico até fins do século VI a. C., os romanos vinham elaborando um modelo educativo que se realizava no espaço domiciliar da criança, assente no ensino rigoroso de valores como forte respeito aos deuses, à pátria, aos pais e à família. Cambi (1990) assevera que essa modalidade de educação civil/familiar tem na figura paterna o mestre que ensina as leis, os exercícios físicos e militares e os estudos das letras, este se o filho “[...] já não tivesse aprendido com a mãe”. (MONACORDA, 2010, p. 99). Também, a figura materna era reconhecida como educadora responsável pela nutrição, criação, instrução dos filhos nos primeiros elementos do falar do ler.

Nos escritos de Johnston (1932,1932) acerca da vida privada dos romanos está registrado que aquelas famílias possuidoras de um escravo, geralmente grego, com conhecimentos da leitura e da escrita, entregavam-lhe os filhos para serem instruídos nessas matérias. Também recebiam na sua casa “[...] em horas fixas do dia os filhos de seus amigos e vizinhos para serem ensinados junto com os seus. Por este privilégio, ele pode cobrar uma taxa para seu próprio benefício, [...] ou ele pode permitir que o escravo retenha como seu pecúlium (JOHNSTON,1932,1932, & 8, 9). Segundo o autor, o próximo passo dado por algumas famílias romanas, seria selecionar um local conveniente para a escola funcionar fora do ambiente domiciliar onde receberiam como alunos todos os que pudessem pagar a modesta mensalidade. Foi, portanto, através do contato com a cultura grega que o ensino das técnicas da leitura e da escrita se torna um ofício pago praticado por escravos gregos no interior do domicílio ou escolas das famílias romanas e, em seguida, por libertos que ensinam na sua própria escola.

Noutro cenário educacional romano, principalmente nos séculos II e I a. C., o mestre que ensina as letras era designado, dentre outras expressões, como mestres-escolas, assim nos afirma Marrou (1975)

Para designar o mestre primário, os latinos empregaram algumas vezes a palavra *litterator*, criada sobre o modelo do grego, ‘o que ensina as letras’ mas preferem dizer *primus magister* e, **as mais das vezes “mestre-escola”**, *magister ludi*, *magister ludi litterarii* (MARROU, 1975, p. 412, *grifo nosso*).

Na escola do mestre-escola, comumente instalada em espaços improvisados, ao

ar livre, em locais alugados ou na casa dos ricos, eram ensinadas, simultaneamente, as técnicas da leitura e da escrita como também os primeiros rudimentos do cálculo. No Dicionário Oxford (1987) está registrado que os alunos romanos dessas escolas aprendiam, além da leitura e da escrita, máximas morais e cálculo. Manacorda (2010) confirma o acréscimo da matéria de cálculo ao rol dos saberes ensinados pelos mestres-escolas e cuida em relacionar o material didático utilizado no período para a referida matéria: ábaco, pequenas pedras, a mímica simbólica dos dedos. Da mesma forma Johnston (1932,1932) relaciona como materiais didáticos dos estudos de cálculos: lousas de as ardósias, a mímica simbólica dos dedos e o quadro de contas (ábaco).

No que concerne ao prestígio social do mestre-escola, de certo que esse ofício em Roma apresentava diferenças singulares tanto em relação ao prestígio individual quanto as remunerações. Todavia, no geral, o ensino do ler, do escrever e agora dos cálculos continua sendo o que foi na Grécia: um ofício desprestigiado, mal pago, “[...] bom para escravos, alforriados ou gentilha [...] suspeito do ponto de vista moral”. (MARROU, 1975, p. 415). Essa sofrível representação do mestre de primeiras letras sofrerá algumas mudanças no contexto de uma educação fortemente influenciada pelos princípios da religião cristã.

Desde o início, a tradição cristã se apoia em uma revelação escrita, codificada e considerada sagrada. Para a sua interpretação e transmissão os judeus, ainda no Baixo Império romano, organizaram escolas nos moldes greco-romanos. Nesses espaços de ensino o mestre-escola tem seu estatuto social enobrecido, mas, como explica Marrou (1975), não pelo o ofício propriamente dito, mas pelo prestígio da palavra divina que transmite à criança durante um processo que talvez já não seja mais só instrutivo.

Mestres-escolas da leitura e da escrita em latim e língua vernácula

O processo acentuado de ruralização que na Europa se estendeu até o século X d.C. vai promover o desaparecimento das escolas leigas e pagãs e em seus lugares surgem escolas cristãs junto aos mosteiros e catedrais como instituições encarregadas de “produzir” clérigos. Verger (2001) ressalva que nesse período do mundo feudal, Alta Idade Média, o ensino escolar estava estritamente concentrado nas matérias pertinentes à de gramática latina e à tradição bíblico-evangélica ministradas por padres paroquiais e monges letrados, principalmente.

Entre o século VIII e o século X, além de um grupo de mestres clérigos que se apropria das atividades de ensino com a finalidade de instruir homens na cultura da escrita e de suas técnicas “[...] para que pudessem assumir funções nas administrações eclesiásticas e principescas” (HÉRBRARD, 1990, p. 70), é possível vislumbrar a tênue existência do mestre do ler e do escrever desenvolvendo seu ofício em língua vernácula em um cenário medieval onde o latim era considerado uma língua sagrada.

Será preciso aguardar o renascimento das cidades e o desenho de novas divisões sociais para assistirmos ao desenvolvimento regular de uma rede de pequenas escolas

seculares de ler e/ou escrever coordenadas por uma variedade de mestres: mestres renomados, mestres de ciência estreita, pequenos clérigos errantes vinculados às “[...] escolas capitulares ligadas a um cabido local de cônegos regulares, escolas privadas abertas por mestres independentes, preceptoria individual nas famílias aristocráticas.” (VERGER, 2001, p.41). Esses mestres, leigos ou religiosos abriam suas escolas na própria casa, na esquina de uma rua ou em uma sala alugada onde ensinavam as técnicas de ler o alfabeto e as contas a exemplo dos romanos, todavia, parte do ensino se efetuava na língua latina e em forma catequética.

De qualquer maneira, estamos diante de uma escola pertinente a uma sociedade mercantil, quase livre da ingerência da Igreja e do Império e que vai estender suas bases para as escolas dos mestres do ler e do escrever. Manacorda (2020) nos conta que, inicialmente o ensino dos mestres das letras era ocasional e permanecia vinculado à profissão em semelhança a outras corporações de artes e ofícios, sem vínculos com os colégios e as universidades. Por conseguinte, o estatuto jurídico do mestre das letras lidas ou escritas poderia ser: mestre autônomo, mestre associado em cooperativas, mestre capitalista que assalaria outro mestre, mestre pago por corporações ou mestre pago pelas comunas.

Nos últimos séculos da Idade Média é possível identificar variadas modalidades de mestres revestidos de aspectos diversificados conforme o momento, a situação social e o espaço de atuação no ofício, entre eles Verger (1999) discrimina aqueles designados como mestres-escolas:

- *Mestres-Escolas de gramática latina*: podiam ser “[...] padres pobres, que buscavam no ensino um complemento para as fontes insuficientes de sua magra prebenda ou de uma pequena capelania. Mas tratava-se, na maioria das vezes, de laicos.” (VERGER, 1999, p. 76).
- *Mestres-Escolas diplomados em nível superior*: “[...] os gramáticos e os mestres de artes, quer fossem eles clérigos ou laicos, podiam tornar-se preceptores ou mestres-escolas [...]”, (VERGER, 1999, p.197), quando lhes faltassem melhores opções de cargos.
- *Mestres-Escolas não diplomados*: efêmeros estudantes de universidades não diplomados, filhos de antiga linhagem empobrecida, letrados de segundo escalão, estudantes desafortunados que “[...] jamais ultrapassariam o nível da escola elementar de gramática, [são] os que deverão ocupar os postos dos ofícios que aqui nos interessam: mestres-escolas [...]”. (VERGER, 1999, p. 201).

Em Verger (1999) encontramos a descrição dos mestres-escolas como pessoas, na sua maioria laica, com caráter incompleto dos conhecimentos, com qualificação incerta e que não desfrutavam de grande consideração social e nem faziam fortuna. Eram mestres itinerantes, vagando de um lugar para outro, abrindo escolas puramente privadas com ou sem licença episcopal. Suas escolas não dispunham de edifícios próprios e adaptados ao

ensino, geralmente funcionavam na casa por ele alugada. O elenco de saberes ensinados por esses mestres poderia ser composto por uma ou mais matérias dependendo do que lhes era solicitado. Por via de regra ensinavam a leitura, depois a escrita e talvez o ensino de gramática. As noções de números e de contabilidade eram ensinadas a parte por um mestre de ábaco, melhor pago que o mestre de gramática. A qualidade do ensino era correspondente ao nível de qualificação dos mestres

Ainda sobre os mestres-escolas, o autor faz indicação dos mesmos como agentes da modernização do Estado ao registrar vestígios da presença de alguns em movimentos de revoltas populares, de reformas e de contestação política, trazendo, ao mesmo tempo, um embrião de base teórica e uma certa prática escrita para esses movimentos. Mas, principalmente, contribuindo para a disseminação dos rudimentos da leitura e da escrita, em uma parcela da população mais numerosa do que por muito tempo se acreditou.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o processo inicial de sistematização desta investigação, recorremos ao pressuposto recomendado por Gabriel (2010, p. 203) de que, na feitura de uma investigação histórica deveríamos “[...] partir do presente ao invés de correr atrás dele como ponto de chegada”. Foi o que fizemos neste trabalho ao apresentarmos perfis variados dos mestres-escolas brasileiros em diferentes recortes temporais e questionarmos sua possível ancestralidade em tempos antigos e medievais.

Mesmo sob o risco de incorrerem em generalizações, simplificações e anacronismo, uma vez que o longo recorte temporal aqui trabalhado torna difícil a tarefa de elaborar uma síntese histórica, fizemos a opção de delinear algumas considerações acerca das figura dos mestres-escolas noutros contextos. Iniciemos por esclarecer que, ao que nos parece, a expressão mestre-escola não pertence à língua antiga. As palavras utilizadas para designar pessoas que ensinavam a leitura e/ou a escrita era o *grammatistés* na Grécia e o *magister* em Roma, termo que foi extensivo ao período medieval.

Observamos, porém, que, Marrou (1975) identifica os mestres da leitura e da escrita do período helenista grego e romano com a expressão mestres-escolas. Verger (1999) vai além e designa como mestres-escolas medievais um grupo diferenciado de pessoas letradas que não conseguindo ingressar em outras ocupações exerceriam o ofício de ensinar a ler e escrever como artesãos. Apesar das ressalvas, acreditamos ser possível inferir que em todas essas sociedades e temporalidades, os agentes educativos, os espaços, os modos de ensinar e o estatuto social dos tutores de crianças e jovens eram similares aos dos mestres-escolas que investigamos no Brasil.

Esclarecemos, por fim, que nossas pretensões neste texto foi exercitar uma discussão sobre a existência de uma possível ancestralidade do ofício de mestre-escola na antiguidade greco-romana e nos tempos medievais. De certo que esse exercício renderia

maiores frutos se também estivesse assente em um conjunto de fontes primárias que expressassem claramente a existência do termo mestre-escola e a descrição de suas práticas educativas no recorte temporal em estudo. Anseios de pesquisadoras a parte, contentamo-nos, então, em apresentar o encontro satisfatório com os agentes educativos, detentores de uma cultura “menor”, de saberes considerados medíocres, desenvolvendo o ofício em espaços improvisados e com pouco reconhecimento social, mas que contribuíram, sobremaneira, para a disseminação do ensino da leitura e da escrita no ocidente.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **A Política**. Instituição Elo, 1913. Disponível em: <https://www.institutoelo.org.br/site/files/publications/97ef5049709d7b6bb9c54a32ac2893c7.pdf>. Acesso 06 de maio de 2021.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRAUDEL, Fernand. **História e Ciências Sociais: a longa duração**. In: _____. **Escritos sobre a História**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

DICIONÁRIO OXFORD de **literatura clássica**: grega e latina. Paul Harvey. Tradução Mário da Gama Kury. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1975.

GABRIEL, C. T. Teoria da História, Didática da História e narrativa: diálogos com Paul Ricoeur. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 32, n. 64, p. 187–210, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/LRMGRGLB75LdJj7gyg9cZyq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29. maio. 2021.

HÉRBRARD, Jean. A escolarização dos saberes elementares na época moderna. **Revista Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 65-110, 1990.

HOUAISS, Antônio. **O grande dicionário da língua portuguesa**. Disponível em: https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v5-4/html/index.php#2. Acesso em: 04 maio 2021.

JOHNSTON, Harold Whetstone. **The Private Life of the Romans**. Revisado por Mary Johnston Scott. Inglaterra: Foresman and Company, 1903, 1932. Disponível em: http://www.forumromanum.org/life/johnston_3.html. Acesso em: 28. Maio. 2021.

MANACORDA, Mario A. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, 2010,

MANSUR, Guérios; FARANI, Rosário. **Dicionário de etimologias da língua portuguesa**. São Paulo, Nacional, 1974.

MARROU, Henri-Irinee. **História da Educação na Antiguidade**. São Paulo, Editora Herder. Editora da Universidade de São Paulo.1969.

MENEZES, José Rafael de. **O mestre-escola brasileiro**. Recife (PE): Conselho Municipal de Cultura, 1982.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e formação docente. In: NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação** Lisboa: Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1987.

PEREIRA, Antônio Sampaio. **Velhas escolas - grandes mestres**. Teresina, COMEPI, 1996.

PLATÃO. **Protógoras**. Belém, PA. Editora da Universidade Federal do Pará, 2002. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/270800/mod_resource/content/1/platao%20protogoras.pdf. Acesso 05 de maio de 2021.

PINHEIRO, Cristiane Feitosa **Entre o giz e a viola: práticas educativas do mestre-escola Miguel Guarani, no Vale do Guaribas/PI (1938- 1971)**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Do Piauí, Teresina, 2017.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. **A casa e os seus mestres: a educação no Brasil de Oitocentos**. Rio de Janeiro: Gryphus, 2005.

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

_____. **Homens e saber na Idade Média**. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

VIEIRA, Maria Alveni Barros; CARVALHO, Thatianny Jasmine Castro Martins de. **Os mestres-escolas e as tiranias do tempo**. Braz. J. of Develop., Curitiba, v. 6, n. 10, p. 82868-82878 oct. 2020.

VILLELA, Heloísa de O.S. O Mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed.1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOUSA, Jane Bezerra de. **Ser e fazer-se professora no Piauí no século XX: a história de vida de Nevinha Santos**. Uberlândia, UFU, 2009. 221f. Tese defendida no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Uberlândia, 2009.

SCHUELER, Alessandra Frota de. De mestres-escolas a professores públicos: histórias de formação de professoras na Corte Imperial. **Educação** Porto Alegre – RS, ano XXVIII, n. 2 (56), p. 333 – 351, Maio/Ago. 2005.

CAPÍTULO 16

DESAFIOS DO ENSINO REMOTO NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO SUBPROJETO INTERDISCIPLINAR DE LÍNGUA PORTUGUESA

Data de aceite: 04/07/2022

Elenita Chuproski

Professora Preceptora da Área de Língua Portuguesa do Programa Residência Pedagógica CAPES-CNPq, da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)

Giane Regina Ivancheski

Acadêmica do curso Letras Português da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)

Letícia Michalowski

Acadêmica do curso Letras Português da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)

Luciano Golub Wesselovicz

Acadêmico do curso de Letras Português da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)

Paula Elisiane Ribeiro

Acadêmica do curso de Letras Português da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)

Rodrigo Augusto Kovalski

Professor Coordenador das Áreas de Língua Portuguesa e Inglesa do Programa Residência Pedagógica CAPES-CNPq, da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)

Sérgio de Andrade

Acadêmico do curso de Letras Português da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)

RESUMO: Este artigo tem por objetivo descrever a experiência no ensino remoto dos acadêmicos do curso de Letras-Português, ligados ao Programa Residência Pedagógica, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, programa este que permitiu ao licenciando um maior contato com o ambiente escolar, mesmo em tempos de pandemia. O programa foi desenvolvido no Colégio Antonio Xavier da Silveira, localizado no centro do município de Irati-PR, onde foram desenvolvidos dois módulos, entre os anos de 2020/2021. No módulo 1, as práticas estavam ligadas ao ensino fundamental II, com alunos do 6º ano e no módulo 2, com o ensino médio, com alunos do 3º ano. Tendo em vista o contexto pandêmico, as atividades foram realizadas via plataformas virtuais de ensino: Google Meet, Google Classroom e Aulas Paraná. Diante das inúmeras dificuldades enfrentadas, mas também dos vários pontos positivos ao longo do processo, se torna válido o relato desta experiência.

PALAVRAS-CHAVE: Residência Pedagógica; Ensino; Contexto Remoto; Língua Portuguesa.

INTRODUÇÃO

De acordo com Pimenta e Lima (2018), o movimento de valorização da pesquisa no estágio no Brasil tem suas origens no início dos anos 1990, a partir do questionamento que então se fazia, no campo da didática e da formação de professores, acerca da indissociabilidade entre teoria e prática.

A de se ressaltar que no contexto contemporâneo o ensino e aprendizagem

dentro da sala de aula tomaram novos veios, ou seja, atualmente não se prega o ensino tradicionalista, isto é, professor e aluno trabalham em sintonia para a construção de um ensino interacional e reflexivo

Desse modo, o Programa de Residência Pedagógica proporciona aos residentes o acesso ao aprendizado por meio da prática, esta que ira formar a identidade do residente quanto professor. Por isso, é premente que todos os discentes do programa atentem-se às orientações supracitadas pelos coordenadores e professores preceptores, para que a formação docente seja construída.

Posto isto, dentre os objetivos do Programa Residência Pedagógica está:

Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias. (CAPES, 2018, p. 01)

De acordo com Pimenta e Lima (2018), o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, estando assim ao objetivo da *práxis*. Ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que ocorrem as práticas e as experiências.

E, neste contexto atípico de pandemia (COVID-19), o contato com a escola, bem como com a sala de aula de forma presencial foi inexistente, o que contribuiu para que muitas experiências fossem deixadas de lado. No entanto, a partir da possibilidade do ensino remoto, evidencia-se que muitos aprendizados foram adquiridos, estes que serão consubstanciais para a formação do professor.

Assim, por meio deste resumo expandido, busca-se relatar as experiências adquiridas nos dois módulos do Programa Residência Pedagógica, um ocorrido no ano de 2020 e outro em 2021, ambos de maneira remota, onde as observações e as regências contaram com a utilização de plataformas virtuais de ensino (Google Meet, Google Classroom e plataforma do Aulas Paraná), que permitiram o contato com os alunos e a professora preceptora.

DESENVOLVIMENTO

O programa foi desenvolvido no Colégio Estadual Antonio Xavier da Silveira, localizado na cidade de Irati-Paraná. Onde foram realizados dois módulos entre os anos de 2020 e 2021, sendo um no ensino fundamental com alunos do 6º ano, no período da tarde e outro no ensino médio, com alunos do 3º ano, no período noturno, ambos realizados remotamente, devido ao contexto pandêmico.

Desta forma, abaixo será apresentado, para uma melhor compreensão, a divisão por módulos:

Módulo 1

O primeiro módulo contou com 138 horas, que foram divididas da seguinte forma: 86 horas de preparação da equipe, acerca de conteúdos pertinentes a área, metodologias de ensino e familiarização com a atividade docente. 12 horas de elaboração de planos de aula e 40 horas de regências com acompanhamento do professor preceptor. As 86 horas foram divididas da seguinte forma: 40 horas em 08 encontros interdisciplinares, com professores coordenadores das áreas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Língua Espanhola; 26 horas de ambientação escolar e observação semi-estruturada, assim como também 20 horas destinadas ao relatório final

Os encontros com os professores coordenadores do programa serviram de suporte para melhor aproveitamento das observações e regências, posto que, havia muitas dúvidas acerca do contexto escolar, principalmente neste período em que a educação é remota. Além dos encontros também nos repassarem teorias e metodologias acerca da didática da área de língua portuguesa.

Quanto às observações, elas se deram a partir de encontros via Google Meet com a professora preceptora da disciplina de Língua Portuguesa, Google Classroom e também através do Aulas Paraná (metodologia adotada pelo governo do Estado, a fim de que os alunos pudessem ter aulas regulares neste período atípico).

Observou-se nas aulas ministradas pela professora preceptora da disciplina de Língua Portuguesa, que o principal intuito era tirar dúvidas acerca dos conteúdos trabalhados nas Aulas Paraná. A professora preceptora também buscava alertar e orientar os alunos acerca da importância de se realizar as atividades, bem como, entregar os trabalhos nos prazos delimitados.

Notou-se que os alunos do 6º ano ligavam suas câmeras e se mostravam interessados na aprendizagem dos conteúdos trabalhados pela professora regente, da mesma forma que questionavam quando tinham dúvidas a respeito de atividades propostas. Entretanto, o número de alunos que participavam das aulas via Meet, não passava de sete alunos, fato que evidencia à falta de recursos tecnológicos, como aparelhos celulares e internet de qualidade, para possibilitar aos alunos a inclusão as aulas remotas. Já outra parcela da turma, acompanha as aulas, via atividades impressas, retiradas no colégio de maneira regular.

Quanto as regências, neste módulo do ensino fundamental os temas foram delimitados pelo professor coordenador do projeto, dessa forma, foi proposto um curso de nivelamento para os alunos do 6º ano do ensino fundamental II, no tocante aos quatro eixos principais do ensino de Língua portuguesa: Análise Linguística, Produção Textual, Literatura e Leitura/Oralidade.

Foi solicitado no primeiro módulo do Programa Residência Pedagógica a gravação de 4 vídeos aulas pertinentes aos temas escolhidos, contendo aproximadamente 20

minutos. Foram trabalhados os gêneros carta em produção textual e literatura, e gênero causo em leitura e oralidade, além da Análise Linguística que foi contemplada em todas as aulas. Nas aulas referentes ao gênero carta, trabalhamos o seu surgimento, a estrutura composicional e a linguagem utilizada (linguagem formal e informal).

Foram abordados de forma ilustrativa os diferentes tipos de carta, as quais são: carta pessoal ou familiar, carta comercial, carta de cortesia e carta de apresentação. E, a fim de instigar os alunos acerca do gênero carta, também foi trabalhado o livro “O carteiro chegou” de Janet e Allan Ahlberg, onde a partir deste livro foi questionado se os alunos conheciam esse gênero literário, se já chegaram a produzir uma carta, se sabiam como produzi-la, se tiveram contato com esse gênero e se sabiam a diferença de uma carta e um e-mail, por exemplo. Como metodologia, foram apresentados slides acerca do conteúdo trabalhado e também vídeos explicativos, com a finalidade de facilitar a compreensão dos alunos e como forma de revisar o material estudado.

Quanto as aulas acerca do gênero causo, buscamos através de apresentação de slides, enfatizar como o gênero surgiu, a sua estrutura narrativa e a linguagem geralmente utilizada. Para isso, procuramos mostrar as diferenças existentes entre linguagem padrão e não padrão e porque no caso do gênero causo se utiliza a linguagem informal. Partindo destas explicações, pôde-se explorar também a variação linguística e com isso os falares regionais do Brasil e suas características. Ainda nestas aulas foram elucidadas as diferenças entre causo oral e causo escrito, onde foram trazidos textos e vídeos explicativos. Foram apresentadas as biografias dos principais contadores de causo no Brasil, como: Manoel Tropeiro, Rolando Boldrin, Neide Palumbo e Geraldinho Nogueira. Por fim, para que se pudesse revisar o conteúdo e como forma de suprir possíveis dúvidas existentes, ao final da regência foram feitas perguntas acerca do gênero estudado.

Destaca-se que todos os materiais utilizados nas aulas, depois das correções e apontamentos do professor coordenador do Programa, eram compartilhados com a professora preceptora da disciplina de língua portuguesa, para que fossem repassados aos alunos. E ressalta-se ainda que todos os conteúdos foram construídos a partir da visão dos documentos oficiais (BNCC – Base Nacional Comum Curricular e CREP - Currículo da Rede Estadual Paranaense).

Módulo 2

No módulo 2, os trabalhos foram voltados ao ensino médio, em que se trabalhou com alunos do 3º ano, período noturno, do Colégio Antonio Xavier da Silveira. Vale salientar que assim como o módulo 1, o módulo 2 também contou com 138 horas, divididos em 86 horas utilizadas para a preparação da equipe, em que se dialogou acerca de quais conteúdos seriam trabalhados e que metodologias seriam adotadas para o ensino e familiarização com as atividades, contando com 08 encontros de 05 horas com os professores coordenadores de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Língua Espanhola. Na sequência foram cumpridas

26 horas de observação, 12 horas de elaboração dos planos de aula e 40 horas de regências com acompanhamento da professora preceptora.

Cabe ressaltar, que neste módulo 2, os residentes de língua portuguesa, do Campus UNICENTRO/Guarapuava, participaram dos encontros preparatórios, juntamente com os residentes do campus UNICENTRO/Irati, de forma que pode-se realizar uma efetiva troca de conhecimentos e relatos de experiências entre os residentes do programa.

No que concerne às observações das aulas do 3º ano do ensino médio, as aulas se deram a partir de encontros via *Google Meet*, com duração de 40 minutos, regidas pela professora preceptora da disciplina de Língua Portuguesa e também por meio de *Aulas Paraná*, além das postagens no *Google Classroom*.

Nas observações, percebeu-se que a professora preceptora buscou constantemente revisar e refletir acerca dos conteúdos que pudessem vir a ser cobrados no vestibular e Enem. No entanto, cabe destacar, que rara era a participação dos alunos nas aulas, mesmo a professora utilizando de uma metodologia interacional, não acontecia reciprocidade por parte dos alunos.

Pensando nisso, a professora preceptora visava trazer conteúdos de fácil entendimento para aguçar o senso de reflexão dos discentes, e mesmo eles não abrindo as câmeras ou respondendo no chat, às “chamativas” interacionais por parte da professora sempre aconteciam, ou seja, a professora tentava sempre que os alunos participassem da aula.

Já quanto as regências do módulo 2, os temas foram delimitados a partir de consulta a professora preceptora, que elencou os seguintes conteúdos a serem trabalhados: os gêneros notícia/reportagem; gênero crônica e produção textual e texto dissertativo-argumentativo.

As regências tiveram a duração de 40 minutos, e no período em que estas aconteceram, o colégio já havia adotado o ensino híbrido, dessa forma, enquanto alguns alunos acompanhavam às aulas na escola, outros acompanhavam via *Meet* em suas residências.

Assim, no tocante ao trabalho com os gêneros notícia e reportagem, foram apresentados aos alunos, as características dos gêneros e os conceitos presentes nos textos jornalísticos. Além de ser abordado a questão da forma que os veículos de comunicação trabalham estes gêneros. Foi explicado também, como as características destes gêneros se apresentam nos textos e as diferenciações entre os gêneros.

No decorrer das aulas buscou-se como foco principal a interação com os alunos, posto que, segundo Antunes (2003), é pertinente que os alunos se sintam à vontade com o professor, para que o conhecimento seja construído e aperfeiçoado para se alcançar à interação com os alunos. Em busca dessa interação, durante as aulas, os alunos eram instigados a participar realizando leituras e comentários acerca de fragmentos de textos apresentados em slides, neste caso, visava-se que o aluno realizasse leituras e

participassem pelo chat. Contudo, as participações foram ínfimas, uma das maiores dificuldades do contexto remoto

Os trabalhos com o gênero narrativo crônica, inicialmente foram realizados com os residentes dando uma base de aprendizado aos alunos, no tocante a fazer um apanhado geral da trajetória e surgimento do gênero. Na sequência, foram estudados e apresentados brevemente à biografia de três dos principais cronistas brasileiros do século XX: Carlos Drummond de Andrade, Luis Fernando Veríssimo e Rubem Braga.

Para melhor desenvolver a estrutura lógica que compõem a crônica foram estudados os conceitos de introdução, clímax e desfecho, e também, enredo, personagens, tempo, espaço e foco narrativo. Após foi exemplificado os elementos com os textos “Furto de flor” de Carlos Drummond de Andrade; “O pavão” de Rubem Braga e “Cafezinho” também de Carlos Drummond de Andrade. Este último inclusive foi colocado para que os alunos percebessem a ironia que pode existir numa crônica.

Todo este processo de apresentação do gênero, foi elaborado através de exemplos expostos em slides, com o propósito de facilitar a leitura dos alunos presentes na sala de aula, quanto os que estavam em casa. Contudo, cabe mencionar, que mesmo buscando as participações dos alunos por meio de inúmeras chamativas, notou-se que foi baixa a participação dos alunos.

Para se trabalhar a interpretação das crônicas optou-se por uma visão holística, ou seja, a leitura de mundo, em que ocorre não apenas uma interpretação textual, mas também visual (com imagens, vídeos e fotos). Nesse sentido, foram lidos trechos do conceito de interpretação textual e explicado as diferenças conceituais entre linguagem verbal e não verbal e também as diferenças entre descrição e narração.

Também para alicerçar os aprendizados dos alunos foi assistido um vídeo, disponível no *Youtube*, que narra a “Crônica engraçada” de Luis Fernando Veríssimo. Este possui vários elementos, que não apenas a escrita, sendo observados inclusive a crítica que o texto faz aos relacionamentos atuais, tudo isso por meio de elementos multimodais, vídeos e imagens.

Outro texto interpretado foi o “Novo Normal” de Antonio Prata que mostrou os elementos da crônica e versou sobre nossa realidade, o “novo normal”, pós-pandemia, utilizando-se de ironia e até mesmo de humor ácido para tratar desse tema, mostrando como a vida das pessoas está sendo agora com o isolamento e fazendo os alunos refletire acerca desta nova realidade.

A respeito do gênero textual dissertativo-argumentativo, a necessidade em trabalhar com este gênero textual surgiu após os alunos serem convidados a participarem do Programa Agrinho (maior programa de responsabilidade social do Sistema FAEP, resultado da parceria entre o SENAR-PR e FAEP, criado com o objetivo de levar informações sobre saúde, segurança pessoal e também ambiental, principalmente a crianças do meio rural, se consolidando como instrumento eficiente na operacionalização de temáticas sociais

da contemporaneidade e dentro dos currículos escolares). Cabe destacar que os alunos do ensino médio começaram a fazer parte do programa a partir do ano de 2021, pois o programa contemplava apenas alunos do ensino fundamental I e II.

O tema do *Projeto Agrinho* 2021 intitula-se “Do Campo a cidade: saúde é prioridade” e ao ensino médio coube a produção de um texto dissertativo-argumentativo, com as seguintes opções de dissertação: saúde bucal, vitaminas, atividade física, dengue e água. De forma que o estudante se sentisse livre a escolher a proposta em que mais se identificasse

Inicialmente foram trabalhadas brevemente algumas características da estrutura composicional do texto dissertativo-argumentativo, uma vez que os alunos já tinham estudado o gênero em semestres passados. Houve a necessidade de apresentar aos alunos exemplos de introdução, desenvolvimento e conclusão, visto que os auxiliaria na construção de seus textos, buscou-se trazer ao mesmo tempo, exemplos de textos dissertativo-argumentativo para que eles pudessem visualizar como os autores construíram os seus textos, por exemplo, quais argumentos utilizaram para comprovar a tese defendida no texto e qual proposta de intervenção utilizaram.

Portanto, o grande ganho com o trabalho sobre elementos da construção e estruturação dos textos foi propiciar para os alunos o ato de todos serem autores de seus próprios textos. Além disso, destacou-se que para uma boa produção textual é primordial que o aluno seja um leitor e pratique a reescrita do texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como exposto, a participação no Programa Residência Pedagógica foi realizada dentro do modelo remoto, uma vez que a pandemia mundial da COVID-19 não nos permitiu que estivéssemos presencialmente no ambiente da escola.

Nesse sentido, destacamos que muitos foram os desafios encontrados nesse processo, pois muitos dos residentes estavam tendo a primeira experiência docente, e esta acontecendo no contexto de pandemia, o que foi muito diferente do planejado e do que foram preparados para fazer durante os dois primeiros anos de graduação, quando sequer imaginávamos que seríamos afetados por uma pandemia mundial.

A COVID-19 trouxe muitas mudanças no modo de nos relacionarmos, uma vez que para contermos a disseminação do vírus é preciso respeitarmos os protocolos de segurança epidemiológica e principalmente mantermos o distanciamento social, o que torna-se um grande desafio para o professor, posto que considera-se que o aprendizado efetivo dos alunos acontece a partir da interação e da participação dos alunos, isto é, da dinâmica da sala de aula.

Assim, com a instauração do ensino remoto no Paraná, foi preciso se adaptar, de modo a aperfeiçoarmos as metodologias e atividades, visando uma prática mais consistente

e efetiva, pensando no aprendizado e na interação dos alunos do Ensino Fundamental e também do Ensino Médio, mas agora num sistema remoto. Dessa forma, notou-se que a adequação a esse novo modelo de ensino foi importante, uma vez que a prática do professor na sala de aula no ensino presencial é completamente diferente da prática do professor do ensino remoto.

Destaca-se que no ensino remoto o contato do aluno com o professor é de certa forma mais “frio” e menos dinâmico, visto que muitos alunos se sentem envergonhados de participar, de responder as perguntas do professor, de abrirem suas câmeras e microfones, sem falar nos alunos que não tem acesso à internet e estão fazendo a retirada de atividades na escola, criando um abismo nas escolas, ainda mais se comparado o ensino público ao privado.

Nesse sentido, enquanto participantes do Programa Residência Pedagógica, pudemos perceber também a importância que o professor possui na sociedade, seja estando em sala de aula, por trás de computadores, celulares, repassando o conhecimento, enfrentando as dificuldades existentes em nossa sociedade, que impede muitos de seus alunos de adquirirem o conhecimento.

Por fim, o ato de ministrar aulas ultrapassou os limites da comunicação, se uniu numa concomitante teia de ligações de aprenderes, docentes que além de professores são eternos alunos, se adequam, transformam-se e principalmente se doam para propiciar o melhor aprendizado, fundamentado num aprendizado interacional e reflexivo para seus alunos, independente dos meios que possuem.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

CAPES. **Edital Capes N° 06/2018**: Programa de Residência Pedagógica. Brasil, 2018.

Institucional – Programa Agrinho. Disponível em: <https://www.agrinho.com.br/institucional> Acesso em: 28/ago/2021.

LIMA, Maria Socorro L, PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2018.

CAPÍTULO 17

PROGRAMA PNAIC NO AMAZONAS: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO EM AMBIENTE VIRTUAL

Data de aceite: 04/07/2022

Maria Ione Feitosa Dolzane

Universidade Federal do Amazonas

Zeina Rebouças C. Thomé

Universidade Federal do Amazonas

Jéssica Amaral Moraes

Universidade Federal do Amazonas

RESUMO: Este trabalho apresenta uma reflexão sobre o modo de gestão do Programa PNAIC no Amazonas a partir do uso de recursos das Tecnologias de Informação e Comunicação Digital utilizados na Formação de Professores do Ensino Básico a partir de uma arquitetura pedagógica própria para esse público-alvo. Durante a gestão do programa a equipe pedagógica juntamente com os desenvolvedores planejaram, desenvolveram e implantaram diferentes arquiteturas para vários subprogramas abrigados em um Programa maior de Formação de Professores do Ensino Básico na Universidade Federal do Amazonas, priorizando a necessidade de cada subprograma em seu próprio contexto com uso dos mediadores tecnológicos, no sentido de desenvolver uma ambiência cooperativa na produção dos materiais didáticos, levando em conta a influência do desenvolvimento de uma produção autônomo, colaborativa em cooperação na prática pedagógicas desses professores, tendo como base uma metodologia cartográfica de caráter interativa e problematizadora. Essa metodologia considera

a formulação de problemas; o levantamento de respostas provisórias; o planejamento de situações experimentais; a testagem de hipóteses no desenvolvimento compartilhado de projetos interdisciplinares. Com base nessa experiência ao longo de cinco anos, é possível reconhecer a importância dessa ferramenta tecnológica para favorecer a interação entre os agentes envolvidos no processo da formação continuada, tendo em vista a produção e a apropriação de saberes, conhecimentos e a troca de experiências nos campos científico e pedagógico, visando à inovação educacional na perspectiva da alfabetização e letramento.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores; ambiente virtual; aprendizagem.

ABSTRACT: This paper presents a reflection about how PNAIC Program management worked in Amazonas, holding resources from Information Technology and Digital Communication used in the Basic Education Teachers Training, based on a pedagogical architecture appropriate for this target audience. During the program management the pedagogical team along with the developers have planned, have developed and have implanted different architectures for several subprograms included on a main program related to Education Teachers Training in Universidade Federal do Amazonas, prioritizing each need of the subprogram on its own context using technology mediators, in the sense of developing a cooperative atmosphere in order to produce teaching materials, considering to influence an autonomous production, collaborative combined with this pedagogical teachers skills in practice,

based on a cartographic methodology interactive and problematizing. This methodology considers a trouble making; Raising provisory answers; The planning of experimental situations; The testing of shared development of interdisciplinary projects. Based on this experience during five years it is possible acknowledge the importance of this technological tool in order to favour the interaction between the envolved agents of the continuous formation process, Based on this experience during this five years it was possible acknowledge the importance of this technological tool in order to favour the interaction between the envolved agents of the continuous formation process, facing to production and appropriation of knowledge and experiences trading in a pedagogical and scientific field, looking for educational inovation in a perspective of literacy.

KEYWORDS: Teachers Formation's; Virtual Environment; Learning.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo socializar o modo de Gestão do Programa PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e o acompanhamento pedagógico das ações desse programa no estado do Amazonas, uma vez que a grande extensão territorial dessa região e suas peculiaridades, como, por exemplo, as longas distâncias geográfica dificultam o acesso aos 62 municípios

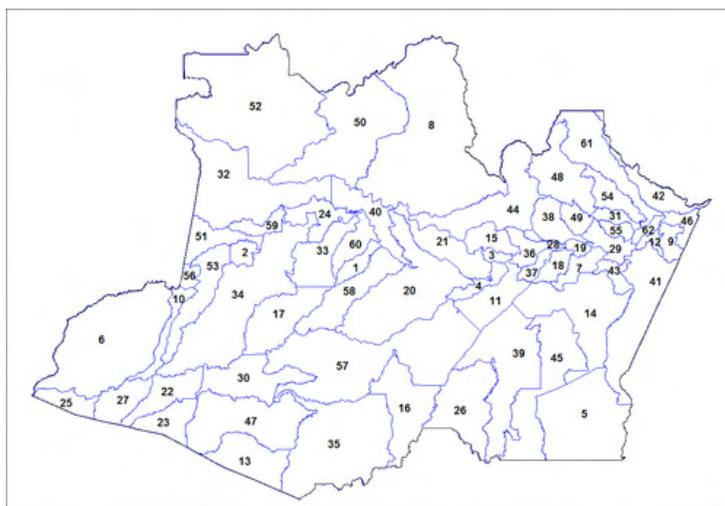


Figura 1 Amazonas. Autor Desconhecido. Licenciado em CC BY-SA

Por essa razão, a gestão administrativa e pedagógica do PNAIC instalada no Centro de Formação, Desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de Serviços para as Redes Públicas de Ensino no Amazonas – CEFORT-AM/UFAM, espaço onde já se utiliza desde 2004 a Plataforma digital MOODLE como suporte de ensino e aprendizagem para cursos presenciais e a distância.

Sendo assim, desenvolveu-se com essa tecnologia uma ambiência virtual para acompanhamento pedagógico da formação continuada de professores do Programa PNAIC. Esse acompanhamento teve início no ano de 2013 quando o programa foi implantado no Amazonas, continuando até sua última versão de 2017-2018.

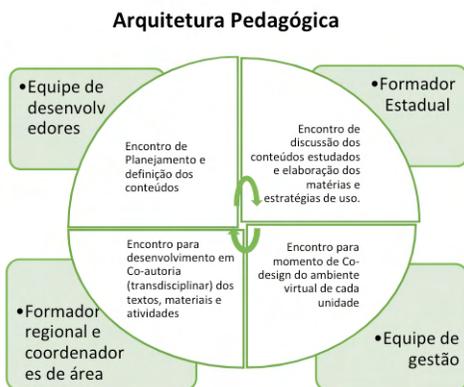


Figura 2 [WWW.http://cefort.ufam.edu.br/pnaic/](http://cefort.ufam.edu.br/pnaic/)



Figura 3 [WWW.http://cefort.ufam.edu.br/pnaic/](http://cefort.ufam.edu.br/pnaic/)

Com base na experiência ao longo desses anos, reconheceu-se a importância dessa ferramenta tecnológica para favorecer a interação entre os agentes envolvidos no processo da formação continuada, tendo em vista a produção e a apropriação de saberes, conhecimentos e a troca de experiências nos campos científico e pedagógico, visando à inovação educacional na perspectiva da alfabetização e letramento.



Figura 4 [WWW.http://cefort.ufam.edu.br/pnaic/login/](http://cefort.ufam.edu.br/pnaic/login/)



Figura 5 [WWW.http://cefort.ufam.edu.br/pnaic/login/](http://cefort.ufam.edu.br/pnaic/login/)

Na “Ambiência Virtual de Aprendizagem” -AVA do Programa as orientações e ações realizadas na formação continuada são hospedadas no sistema e o acesso aos textos de estudo, tanto obrigatórios como complementares, além dos recursos pedagógicos e midiáticos podem ser realizados de qualquer lugar e a qualquer hora desde que se tenha

um dispositivo conectado à Rede Mundial de Computadores.



Figura 6 [WWW.http://cefort.ufam.edu.br/pnaic/](http://cefort.ufam.edu.br/pnaic/)

Os atores envolvidos são: Formador(a) Estadual, Formadores(as) Regionais, Formadores(as) Locais e Coordenadores(as) regionais, os quais tem acesso a Sala Ambiente por meio de login e senha. Através desse acesso os usuários também podem se comunicar com a equipe de gestão do PNAIC.



Figura 7 [WWW.http://cefort.ufam.edu.br/pnaic/](http://cefort.ufam.edu.br/pnaic/)

METODOLOGIA

Para efetivar o acompanhamento pedagógico da formação continuada do PNAIC em ambiente virtual de aprendizagem, o grupo de desenvolvimento tecnológico, abrigado no CEFORT/UFAM, utilizou a Plataforma MOODLE, fazendo a customização do AVA com organização e desenho da estrutura interna da “Sala Ambiente”.

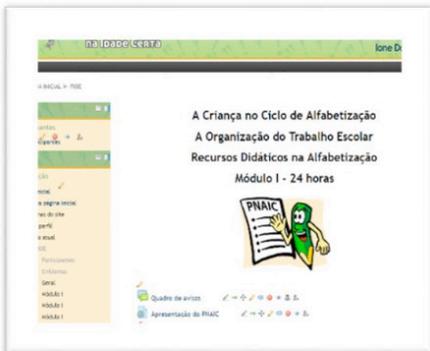


Figura 8 [WWW.http://cefort.ufam.edu.br/tpnaic/](http://cefort.ufam.edu.br/tpnaic/)

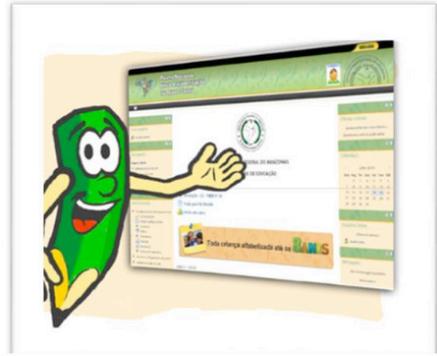


Figura 9 [WWW.http://cefort.ufam.edu.br/pnaic](http://cefort.ufam.edu.br/pnaic)

Esse grupo é coordenado pelo Centro de Formação da Faculdade de Educação da UFAM.



Figura 10 [WWW.http://cefort.ufam.edu.br/pnaic](http://cefort.ufam.edu.br/pnaic)



Figura 11 [WWW.http://cefort.ufam.edu.br/pnaic](http://cefort.ufam.edu.br/pnaic)

Em seguida foi realizada uma formação de Introdução ao Moodle primeiramente com os(as) formadores(as) estaduais e formadores(as) regionais, e a medida que iam acontecendo as formações presenciais, os(as) formadores(as) locais, os coordenadores(as) regionais recebiam a mesma formação nos laboratórios de mídias para que todos(as) conhecessem as ferramentas do sistema e soubessem operá-las.



Figura 12 [WWW.http://cefort.ufam.edu.br/pnaic/login/](http://cefort.ufam.edu.br/pnaic/login/)

Estando habilitados para navegar no sistema, todos os(as) atores(as) passaram a compartilhar a produção do conhecimento mediado por trocas didáticas, orientações e acompanhamento das atividades avaliativas e de consolidação do aprendizado, realizadas pelo(a) Formador(a) Local. Entre essas atividades estão trabalhos escritos, participação em fóruns, produção de diário, participação em fóruns “Tira Dúvidas”, entre outros recursos.



Figura 13 [WWW.http://cefort.ufam.edu.br/pnaic/login/](http://cefort.ufam.edu.br/pnaic/login/)

Cada “Sala Ambiente” foi também concebida como Módulo. Nos ateliês de

planejamento de cada formação presencial foram selecionados os conteúdos dos cadernos do PNAIC os quais já se encontravam organizados na Matriz Curricular e elaboradas as atividades avaliativas para consolidação do aprendizado a serem realizadas pelos(as) Formadores(as) Locais, bem como os recursos didático-pedagógicos e midiáticos que foram postados na Sala Ambiente. Esse planejamento é realizado periodicamente pela equipe constituída pelo Formador (a) Estadual e Formadores(as) Regionais e o suporte técnico.



Figura 14 [WWW.http://cefort.ufam.edu.br/pnaic](http://cefort.ufam.edu.br/pnaic)



Figura 15 [WWW.http://cefort.ufam.edu.br/pnaic](http://cefort.ufam.edu.br/pnaic)

Após concluída a organização da Sala Ambiente pela ação conjunta do(a) formador(a) Estadual, dos(as) formadores(as) regionais e da supervisão do suporte técnico, nos encontros presenciais que ocorreram em diferentes polos/sede, sendo a capital Manaus um dos polos que integrou os municípios mais próximos, havendo a disponibilidade de quatro horas de realização de atividades na Sala Ambiente visando atender e otimizar o uso da internet em tempo real.



Figura 16 [WWW.http://cefort.ufam.edu.br/pnaic/](http://cefort.ufam.edu.br/pnaic/)

Convém ressaltar que em cada município-polo havia um laboratório de hiperídia para atendimento aos formadores(as) locais em formação presencial para que produzissem

suas atividades e postassem no Ambiente.

Tendo em vista as singularidades da região amazônica essa preocupação em garantir, na formação presencial, o acesso à Sala Ambiente teve por objetivo sanar dificuldades de acesso à internet e/ou casos em que a internet local é de pouca velocidade. Quando não foi possível o uso regular do serviço de internet, os(as) formadores(as) regionais e os(as) formadores(as) locais trabalharam com tutorial produzido offline contendo todo o conteúdo.

Esse Ambiente Virtual offline foi gravado em CD e entregue uma cópia para cada Formador(a) Regional para ser utilizado nos municípios. Outra possibilidade de realizar as atividades avaliativas on-line foi quando os(as) formadores(as) locais retornaram aos seus municípios. Houve estabelecimento de prazos variando entre 5, 10 e 15 dias para postagem das atividades.

Todas as atividades avaliativas e/ou de refinamento do aprendizado solicitadas no Ambiente Moodle/Sala Ambiente aos formadores(as) locais/cursistas foram acompanhadas pelo formador regional que avaliou, expressou parecer e orientações para inclusive refazerem algum trabalho que não atendesse aos critérios previamente definidos. Houve ainda as trocas didáticas entre esses profissionais. Cada período de formação representou um Módulo e teve em média três a quatro unidades de estudo.



Figura 17 cadernos [WWW.http://cefort.ufam.edu.br/pnaic/](http://cefort.ufam.edu.br/pnaic/)

Por fim, cada ano de formação foi consolidado com o Módulo do Seminário de compartilhamento das experiências exitosas vivenciadas durante o processo de formação.

DISCUSSÃO

O PNAIC no Estado do Amazonas contempla 62 municípios. Como sinalizado anteriormente nossa geografia apresenta aspectos bastante diferenciados se comparado a outras regiões brasileiras. Dos 62 municípios, a maior parte deles só é acessível por via fluvial ou aérea. Da minoria que é acessível por terra, ainda há aqueles em que o

trajeto depende de balsas, ficando pouquíssimos os que se integram por via terrestre sem necessidade de atravessar rios e igarapés. Assim, considerando essa realidade, impõem-se o desafio de encontrar alternativas que superem as grandes distâncias geográfica fomentando condições viáveis para a realização do trabalho e do acompanhamento de forma remota.

Foi nessa perspectiva que se fez opção pela Plataforma Moodle (Modular Object Develomped Learning Enviroment), criada por Martin Dougiamas. A finalidade foi desenvolver e disponibilizar um AVEA aos usuários educadores(as) que atuam no PNAIC, possibilitando o gerenciamento do acompanhamento pedagógico a distância e que fosse de fácil interação. Desse modo, concordamos com Pierre Levy, quando afirma

(...) O pensamento se dá em uma rede na qual neurônios, módulos cognitivos, humanos, instituições de ensino, línguas, sistemas de escrita, livros e computadores se interconectam, transformam e traduzem as representações. (LEVY, 2001, p. 135).

Nessa ótica, o Ambiente Virtual de Aprendizagem permite que em um único lugar se possa ter acesso ao conteúdo, que pode se apresentar em forma de texto, imagem, vídeo, link para outros “sítios”, ou seja, o próprio ambiente virtual disponibiliza recursos, ferramentas e atividades. Isto se confirma nas palavras de Levy

(...) De forma simétrica, não é mais necessário imprimir o texto para fazer com que chegue a seu destinatário: pode ser enviado diretamente em sua forma digital inicial. (...) Em qualquer lugar onde haja uma possibilidade de conexão telefônica ou hertziana, mesmo indireta, como o computador que gerencia minha caixa postal eletrônica (ou seja, em quase qualquer lugar), posso tomar conhecimento das mensagens que me são endereçadas ou enviar novas mensagens (LEVY, 1999, p. 95).

Portanto, é possível inferir que as interações e a dinâmica de trabalho, característica dos espaços virtuais são potencializadas de modo coletivo e colaborativo. Não há um único nó, mas vários, eles se entrelaçam formando uma teia. O AVEA se representa na conjuntura das ações do PNAIC como vários braços se estendendo aos municípios do Amazonas. Como ressalta Assmann:

As redes funcionam como estruturas cognitivas interativas pelo fato de terem características hipertextuais e pela interferência possível do conhecimento que outras pessoas construíram ou estão construindo. Com isso, o/a aprendente pode assumir o papel de verdadeiro gestor dos seus processos de aprendizagem (ASSMANN, 2005, p. 22).

Sendo assim, esse entendimento perpassa todo o contexto do PNAIC, pois constrói-se um novo olhar sobre a prática pedagógica que emerge no âmbito do processo coletivo colaborativo. Logo, os atores(as) envolvidos no processo de formação continuada, não são vistos como simples expectadores ou reprodutores de conhecimento, mas são na verdade, corpo presente e ativo. A dinâmica envolvida só atinge seu potencial quando os participantes se movem em direção ao mesmo objetivo.

Entende-se, então, as trocas de saberes e práticas pedagógicas elementos fundamentais. O Ambiente Virtual de Aprendizagem é o “espaço” potencializador das ações e interações. Nele os participantes se encontram, dialogam, constroem, reconstroem, trocam experiências, registram ações, buscam novos conhecimentos, ajudam-se mutuamente, conhecem a realidade do outro contribuindo para o reconhecimento da diversidade presente na região.

CONCLUSÃO

Diante do que se compartilhou neste trabalho, sustenta-se a afirmativa de que, atuar em um contexto amplo e diverso traz consigo várias implicações ao fazer pedagógico. A distância, as diferentes realidades presentes no mesmo Estado, os modos de ver e compreender a realidade perpassam por inúmeras questões que não podem se ausentar do debate.

Favorecer uma formação continuada de qualidade e acessível a todos é um dos pontos de suma importância para o PNAIC-AM/UFAM. A preocupação em garantir o acesso de toda a equipe de formadores(as) a um espaço que contemplasse as faces e interfaces do fazer pedagógico, de maneira intuitiva e de fácil navegação, fez com que fosse construído um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Com isso, as redes de interações e conexões se mantem em movimento, num continuum fazer e refazer-se.

Essa experiência em utilizar um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) para realizar um acompanhamento pedagógico se desponta como uma inovação às práticas pedagógicas que, no âmbito da escola ainda continuam caminhando a passos lentos. Poder contar com uma tecnologia que possibilite interações online, ou seja, em tempo real ou em um curto intervalo de tempo sem que precise se deslocar de um lugar a outro, em nosso caso, de um município a outro, representa para o Estado um repensar a realidade a qual estamos inseridos.

Para o acompanhamento pedagógico o Ambiente Virtual de Aprendizagem contempla àquele professor alfabetizador que está no município e trabalha nas Redes Estadual e Municipal de Ensino que muitas vezes não tem como atualizar seus conhecimentos de maneira dinâmica e inovadora. Através do trabalho realizado pelo PNAIC ele é contemplado. Sua vivência no âmbito da escola passa a compor o debate e as ações, ou seja, se torna parte integrante do processo.

Outro ponto fundamental que não deve ser esquecido são as crianças atendidas pelo PNAIC. Todo o trabalho desenvolvido se volta a dinamizar o processo de ensino e aprendizagem. Elas passam a incorporar também o debate e ações. Cada realidade é vista e entendida como um campo a ser trabalhado e, por isso, a equipe de formadores(as) do PNAIC está a cada ateliê pensando e trabalhando para garantir a essas crianças o direito à Educação e à aprendizagem, contribuindo para a sua formação integral e humanística.

REFERÊNCIAS

ASSMANN, Hugo (org). Redes digitais e metamorfose do Aprender. Petrópolis, RJ: Vozes 2005.

Levy, Pierre. As tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da Informática. Editora 34. (1ª Edição – 1993 (10ª Reimpressão – 2001)

_____. Cibercultura. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo. Editora 34. (Coleção TRANS). 1ª Edição – 1999, 2ª Edição- 2000

Orientações sobre a gestão do Ambiente Moodle. Ambiente de Aprendizagem Dinâmico e Modular Orientado a objetos. Sala Ambiente do PNAIC/CEFORT. Texto Informativo básico. Ano 2013.

A UTILIZAÇÃO DOS JOGOS COOPERATIVOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE KENNEDY-ES

Data de aceite: 04/07/2022

Bruna Meneguelli da Hora Ferreira

Centro Universitário Vale do Cricaré (UVC)
São Mateus – Espírito Santo
<http://lattes.cnpq.br/3402799170172918>

Marcus Antônio da Costa Nunes

Centro Universitário Vale do Cricaré (UVC)
São Mateus – Espírito Santo
<http://lattes.cnpq.br/3882053619940936>

RESUMO: Uma grande parte das interações sociais de uma criança, ao longo de sua infância, tem lugar no contexto dos jogos e brincadeiras, onde estabelece contato e relacionamento com os outros. Este artigo tem por objetivo compreender a utilização de jogos cooperativos pelos professores de Educação Física no Ensino Fundamental do município de Presidente Kennedy-ES. Como também, descrever os benefícios dos jogos cooperativos e verificar se os professores de educação física utilizam os jogos em suas aulas. Esta pesquisa é de caráter exploratório e descritivo, de cunho quali-quantitativa. Os dados serão coletados através de um questionário contendo 15 questões, onde se buscará, primeiramente, traçar o perfil da amostra e em seguida analisar a utilização dos jogos cooperativos na prática desses docentes. O presente artigo apresentará e discorrerá sobre as pesquisas envolvendo o jogo como elemento cultural e sua utilização na aprendizagem como uma abordagem de caráter lúdico. Também se discorrerá sobre a aprendizagem cooperativa, por

se entender que, a partir da sua compreensão, é possível um melhor entendimento sobre os jogos cooperativos e os benefícios destes nas aulas de educação física. Eles possuem algumas qualidades especiais que os tornam, particularmente, apropriados e adequadas para o aprendizado.

PALAVRAS-CHAVE: Jogos cooperativos, Educação Física, Ensino Fundamental.

THE USE OF COOPERATIVE GAMES IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES IN ELEMENTARY EDUCATION IN THE MUNICIPALITY OF PRESIDENT KENNEDY-ES

ABSTRACT: A large part of a child's social interactions throughout his childhood takes place in the context of games and play, where he establishes contact and relationships with others. This article aims to understand the use of cooperative games by Physical Education teachers in Elementary School in Presidente Kennedy-ES. As well as describing the benefits of cooperative games and verifying whether physical education teachers use games in their classes. This research is exploratory and descriptive, qualitative and quantitative. Data will be collected through a questionnaire containing 15 questions, which will seek, first, to trace the profile of the sample and then analyze the use of cooperative games in the practice of these teachers. This article will present and discuss research involving the game as a cultural element and its use in learning as a playful approach. Cooperative learning will also be discussed, as it is understood that, from its understanding, it is

possible to have a better understanding of cooperative games and their benefits in physical education classes. They have some special qualities that make them particularly suitable and suitable for learning.

KEYWORDS: Cooperative games, Physical Education, Elementary Education.

1 | INTRODUÇÃO

A escola é o local ideal para mostrar a cada um dos seus membros a importância de manter e trabalhar valores como o companheirismo, a empatia, a inclusão, dentre outros, sendo estes fundamentais para que o aluno conheça e se integre com todos independentemente de raça, sexo ou capacidade. A educação, do passado até o agora, tem sido um meio de transformar vidas, gerir mudanças e criar destinos, pois é o local em que o aluno passa grande parte de seu tempo criando relações, trocando experiências e se desenvolvendo ao ter conhecimento dos conceitos estudados. Por isso, é necessário declarar a participação ativa na formação do sujeito e no seu processo de ensino-aprendizagem.

Em paralelo, os desafios instaurados no mundo atual “pós covid-19”, como o aumento das aulas online e necessidade de afastamento social, estabeleceram novos papéis de alunos e professores. Papéis estes que se moldam através de uma educação flexível, igualitária, acessível e justa, diferenciando e recriando as relações entre escola e aluno, independente de suas distintas e complexas realidades.

A sociedade em meio a tantas adversidades necessita construir formas diferenciadas de cidadania, atendendo as mudanças sociais sofridas em meio às constantes mudanças. À escola, incondicionalmente é atribuído o dever de gerir processos de ensino aprendido que façam com que o aluno enquanto criança desenvolva sua capacidade de se relacionar e de se desenvolver de forma autônoma, possibilitando um desenvolvimento pessoal e social por meios próprios.

Uma grande parte das interações sociais de uma criança, ao longo de sua infância, tem lugar no contexto dos jogos e brincadeiras, onde estabelece contato e relacionamento com os outros. Ao se analisar os diferentes tipos de jogos infantis, observa-se que se constituem em uma atividade necessariamente social, onde existem regras explícitas que, de acordo com sua estrutura e acompanhamento, determinarão o jogo. Desta forma, surge a necessidade de ser analisado como jogos e brincadeiras cooperativas são aplicadas no Ensino Fundamental I e II, no município de Presidente Kennedy, localizada no estado do Espírito Santo.

Em geral, os jogos competitivos são muito rígidos, inflexíveis e dependentes de equipamentos especiais, pois estão orientados para o resultado final. O jogo cooperativo, por outro lado, coloca a ênfase no processo, em que o importante é que os jogadores gostem de participar. As interações tornam-se parte essencial do ambiente escolar, uma

vez que dá aos alunos a possibilidade de estabelecer acordos e consensos que permitam que eles coexistam de acordo com estes e seus interesses.

Portanto, a escola deve fortalecê-los e dar-lhes os espaços necessários em que tenham a possibilidade de encontrar o outro diferente, valorizando e crescendo nessa alteridade para desenvolver o nível pessoal, institucional e social, em uma aprendizagem conectada com as propostas de uma educação voltada para o século XXI, onde as competências socioemocionais são tão importantes quanto às cognitivas Silva; Gonçalves (2010). Por tais motivos, justificasse a escolha do tema abordado, avistando a necessidade imediata de mudança e desenvolvimento no setor escolhido.

Nesse contexto, este estudo se justifica diante da importância dos jogos cooperativos como forma de encorajar os sujeitos a se respeitarem mutuamente, a partir da reflexão, da experiência e da possibilidade de se identificarem como seres sociais, que não precisam atacar, ofender e desacreditar o ponto de vista do outro para fazer prevalecer o seu, o que contribui para a convivência a partir de certezas e incertezas que constroem as culturas. Isso implica que os sujeitos devem ser assumidos como seres em construção permanente, que se formam e se constroem nas interações sociais. Cabe à escola, portanto, alimentar seu trabalho social e humano, a fim de desenvolver o respeito à diversidade em todas as suas formas como destaca Martini (2005).

Diante do exposto, este artigo buscará responder o seguinte objetivo: como os professores de Educação Física do Ensino Fundamental I e II de Presidente Kennedy-ES utilizam os jogos cooperativos em suas aulas?

2 | METODOLOGIA

Esta pesquisa é de caráter exploratório e descritivo, de cunho quali-quantitativa. A pesquisa exploratória, segundo Gil (2010), busca uma “maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito” (GIL, 2010, p.27). Os estudos exploratórios normalmente são realizados quando o objetivo é examinar um tema ou problema de pesquisa pouco estudado ou não abordado, ou seja, quando a revisão da literatura revela que existem apenas diretrizes e ideias não pesquisadas vagamente relacionadas ao problema de estudo.

A pesquisa descritiva é definida por Andrade (2008) como o “conjunto de procedimentos utilizados, onde os fatos serão observados, analisados, classificados e interpretados sem que haja interferência do pesquisador” (ANDRADE, 2008, p.124). Os estudos descritivos buscam especificar as propriedades importantes de pessoas, grupos, comunidades ou qualquer outro fenômeno que é sujeito a análise. Eles medem ou avaliam vários aspectos, dimensões ou componentes do fenômeno ou fenômenos a serem investigados. Do ponto de vista científico, descrever é medir. Ou seja, em um estudo descritivo, uma série de questões é selecionada e cada uma delas é medida de forma

independente, a fim de descrever o que está sendo investigado

A pesquisa será realizada com doze professores de educação física do Ensino Fundamental I e II da rede municipal do município de Presidente Kennedy-ES.

Os dados serão coletados através de um questionário contendo 15 questões, onde se buscará, primeiramente, traçar o perfil da amostra e em seguida analisar a utilização dos jogos cooperativos na prática desses docentes.

Devido ao isolamento social imposto pela pandemia da Covid-19, os questionários serão organizados no Google docs. E o link do mesmo será encaminhado via e-mail para os professores. Antes de começarem a responder o questionário, os professores deverão ler e aceitar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo A), disponível também no mesmo sítio eletrônico e, somente então, serão encaminhados às perguntas do questionário.

3 | ANÁLISE DE DADOS RESULTADOS E DISCUSSÕES

A necessidade de utilizar jogos cooperativos nas aulas de educação física com o intuito de aproximar os jovens, despertar a cooperação e ajuda que ocorre no contato e ligação com os jogos promovendo um ensino significativo é um dos desafios que faz com que o professor esteja sempre atualizado e se dedique no intuito de se adequar às transformações que ocorrem no meio social.

Dessa forma, foi aplicado um questionário com doze professores que contempla questões que subsidiam o conteúdo da pesquisa em relação à utilização dos jogos cooperativos cujo objetivo é destacar se os professores de educação física têm conhecimento sobre como utilizar, sobre sua importância em sala de aula e sobre suas objetividades para um ensino de qualidade.

Sobre tal, o questionário se dividiu em dois momentos de perguntas o primeiro em relação ao perfil da amostra em que continha perguntas relacionadas ao sexo dos participantes, escolaridade e outros. Já o segundo momento está relacionado no uso dos jogos cooperativos na prática docente, visando destacar se o professor trabalha ou trabalhou com os jogos entre outros.

Em relação ao perfil da amostra pode-se destacar que os participantes da pesquisa, de um total de 12 participantes, 4 eram do sexo feminino e 8 do sexo masculino, correspondendo a 33,33% e 66,66% de porcentagem do número total, respectivamente. Diante dessas respostas pode-se estabelecer que o maior número de participantes da pesquisa é do sexo masculino.

Em relação à escolaridade/formação destacou-se que 10 participantes possuem graduação, ou seja, se formaram para atuar como docente regente, 2 possuem mestrado, destacando que alguns professores procuraram se especializar para atuarem em sala de aula, e por fim, foi detectado que nenhum dos professores pesquisados possuem doutorado.

Também é importante destacar que a baixa procura pela Pós-Graduação stricto sensu Mestrado pode se destacar devido ao investimento, bem como, a alta dedicação de estudo que deve ser realizado. Esses aspectos podem ser um empecilho para o docente que almeja se promover e aumentar sua escolaridade e formação.

Quanto ao vínculo de trabalho com a rede municipal de educação foi possível destacar que 4 participantes informaram ser efetivos, ou seja, são professores que passaram em concurso e atuam em uma mesma escola, podendo assim acompanhar e promover uma linha de desenvolvimento com os alunos e 11 são admitidos por caráter temporário, em que mesmo não conseguindo estar no mesmo ano com os alunos, podem iniciar um trabalho significativo que poderá ser dado continuidade no ano subsequente.

Com base na pergunta sobre o tempo do exercício na profissão de professor destacou-se que os participantes do estudo não possuem menos do que 5 anos de experiência, totalizando 6 professores com o tempo de 0 a 5 anos, 5 com a experiência de 10 a 20 anos e 1 docente com experiência acima de 20 anos. Esses dados ressaltam que os docentes que trabalham no município de estudo possuem experiência em sala de aula.

Diante disso, a pergunta cinco do questionário se dirige a carga horária de trabalho semanal na rede municipal de educação, totalizando 8 participantes com 20 horas/aula e 4 participantes com 40 horas/aula. As respostas vêm elucidar que as práticas dos docentes do município pautam-se em uma prévia mínima de carga horária, o que pode facilitar no desenvolvimento e planejamento do professor.

Em relação à última pergunta do questionário referente ao perfil da amostra sobre os níveis de ensino em que o professor trabalha foi possível destacar que 4 participantes trabalham no Ensino Fundamental – anos iniciais, 1 trabalha no Ensino Fundamental – anos finais e 7 trabalham nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

Diante de tais informações é possível considerar que o perfil da amostra dos participantes que responderam o questionário evidencia que possuem experiência profissional e trabalham com diversas turmas o que pode favorecer para um ensino de forma significativa, se os jogos cooperativos forem implementados nesta escola.

Sobre isso, de acordo a segunda parte das perguntas do questionário referente ao uso de jogos cooperativos na prática docente, é importante que o professor conheça o que engloba as suas práticas docentes bem como a matriz da disciplina, por isso de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) 2018, a disciplina de educação física,

[...] oferece uma série de possibilidades para enriquecer a experiência das crianças, jovens e adultos na Educação Básica, permitindo o acesso a um vasto universo cultural. Esse universo compreende saberes corporais, experiências estéticas, emotivas, lúdicas e agonistas, que se inscrevem, mas não se restringem, à racionalidade típica dos saberes científicos que, comumente, orienta as práticas pedagógicas na escola. Experimentar e analisar as diferentes formas de expressão que não se alicerçam apenas nessa racionalidade é uma das potencialidades desse componente na Educação Básica. Para além da vivência, a experiência efetiva das práticas

corporais oportuniza aos alunos participar, de forma autônoma, em contextos de lazer e saúde (BRASIL, 2018, p. 215).

Em assonância a isso, vale ressaltar que na unidade temática sobre brincadeiras e jogos explora,

[...] aquelas atividades voluntárias exercidas dentro de determinados limites de tempo e espaço, caracterizadas pela criação e alteração de regras, pela obediência de cada participante ao que foi combinado coletivamente, bem como pela apreciação do ato de brincar em si. Essas práticas não possuem um conjunto estável de regras e, portanto, ainda que possam ser reconhecidos jogos similares em diferentes épocas e partes do mundo, esses são recriados, constantemente, pelos diversos grupos culturais. Mesmo assim, é possível reconhecer que um conjunto grande dessas brincadeiras e jogos é difundido por meio de redes de sociabilidade informais, o que permite denominá-los populares (BRASIL, 2018, p. 216).

Com isso, é importante que o docente tenha conhecimento sobre a sua prática e como os conteúdos pré-estabelecidos interferem no desenvolvimento dos discentes. Diante disso, a sétima pergunta do questionário está relacionada ao fato se o docente trabalha ou trabalhou com os jogos cooperativos.

Com as respostas dos professores foi possível observar que todos afirmaram que já trabalharam ou trabalham com os jogos cooperativos em sala de aula, o que se ressalta ao exposto anteriormente sobre a importância de o docente conhecer os regimentos exigidos pela sua disciplina. Isso confirma que os professores participantes conhecessem esse regimento e o aplica em suas aulas.

Já na pergunta de número 8 os docentes tiveram de informar onde obtiveram informações sobre os jogos cooperativos

Com base nos dados coletados, destacou-se que todos os professores afirmaram ter conhecimento sobre os jogos cooperativos e que este conhecimento foi desenvolvido ao longo da graduação, pós-graduação e em formações continuadas ou até mesmo no ambiente de trabalho. Para tal, a

[...] BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, 2018, p. 10)

Por isso é importante considerar que a formação dos professores é de extrema importância para o processo de ensino-aprendizagem, bem como para a evolução e desenvolvimento da educação em âmbito social e cultural presente nas disciplinas.

No entanto, é importante destacar também que os professores além de ter sua formação solidificada e possuir conhecimento dos regimentos de sua área, deve, pois, verificar se isso se aplica nas turmas escolares. Diante disso, a pergunta de número 9 questiona se os docentes utilizam os jogos cooperativos em sua prática pedagógica.

Com as respostas dos participantes foi possível destacar que metade dos entrevistados utiliza os jogos cooperativos algumas vezes nas aulas e a outra metade afirmou que utiliza os jogos nas aulas muitas vezes

De acordo com Libâneo (1998) o professor funciona como mediador do processo de ensino e aprendizagem integrando diversos conteúdos a sua aula, especialmente, os conteúdos da própria disciplina, por isso ao se falar sobre a prática pedagógica, fala-se de seu fazer como docente.

Diante disso, ao se basear nas respostas dos professores, pode-se destacar que ao afirmarem que trabalham algumas ou muitas vezes com os jogos cooperativos, o professor, elucida que em sua prática a mediação vem ocorrendo. Ao mediar os jogos cooperativos em sala de aula, o docente consegue criar situações possibilitadoras de um processo significativo na aprendizagem

Nesse cenário e com base em Brotto (2001) a prática pedagógica auxiliada aos jogos cooperativos e brincadeiras, pode contribuir no fazer do docente de forma a criar autonomia no processo de desenvolvimento do aluno. Por isso, o planejamento do professor deve se adequar na realidade e particularidade do discente.

Dessa forma, ao detectar que os professores pesquisados utilizam os jogos em sala de aula, pode-se depreender que o planejamento do docente tende a aperfeiçoar os processos educacionais de forma positiva e significativa

Outro fator que merece destaque seja pela instituição escolar ou para o fazer do professor é a análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, pois considerando seu objetivo principal de destacar propostas, objetivos, metas que a instituição de ensino deve realizar, ele também destaca por meio de estratégias e projetos educativos que essas ações podem mediar o que foi traçado anteriormente. Por isso, deve-se considerar o PPP um documento que prevê estratégias positivas para o ensino.

Diante disso, a pergunta de número 10 questiona os participantes se os Jogos Cooperativos estão previstos no PPP da escola em que atua.

Sobre isso, a soma maioria dos pesquisados, 10 professores, afirmaram que consta no documento e é utilizado nas ações pedagógicas, 1 professor declarou que os jogos cooperativos não constam no documento, mas que utiliza em suas ações pedagógicas e 1 participante disse que não conhece o projeto político pedagógico da instituição. Tais informações validam a relevância do professor ter conhecimento do PPP da instituição escolar, bem como aplicar em suas aulas, o que em soma maioria dos pesquisados, é o que acontece.

Quando o professor tem acesso ao PPP da escola ele consegue prever e planejar o que será trabalhado nas aulas, bem como, quais ações podem realizar ou adaptar. Então quando os professores afirmam, no questionário, que conhecem o projeto de sua escola e que aplicam nas aulas, retomam a ideia da importância de se ter conhecimento dos documentos pertencentes à instituição de ensino.

Em complemento a isso, a pergunta de número 11 elucida sobre como os jogos cooperativos se inserem no cotidiano da sua escola, tal questionamento coloca em prática a ação-reflexão e planejamento que o docente deve ter.

Com base nas respostas, destacou-se que 11 professores afirmam que os jogos cooperativos fazem parte dos planejamentos, bem como, nas práticas pedagógicas de todos os docentes que trabalham na instituição, e somente 1 participante afirma que os jogos cooperativos estão registrados apenas no planejamento e em outros documentos da instituição.

À vista disso e com base nas respostas dos participantes, é importante destacar que os jogos cooperativos têm importância na formação das crianças visto que oportuniza a interação com os colegas de forma assídua e participativa respeitando as particularidades de cada sujeito. De acordo com Brotto (2001), os jogos cooperativos têm por objetivo aproximar as diferenças que caracterizam os sujeitos e auxiliam na autoestima, na inclusão, no respeito à diversidade e aplica a prática de ser, conhecer e aprender por meio da interação.

Assim, mediante as respostas, destaca-se que os docentes têm conhecimento da inserção dos jogos em suas aulas como também a importância de realizar os planejamentos necessários para uma boa prática pedagógica.

Diante disso, a pergunta de número 12: “Qual a importância dos jogos cooperativos para a formação das crianças”, demonstrou a importância da interação positiva entre as crianças.

Com as respostas, pode-se perceber que a maioria dos participantes, 10 professores, marcaram a opção que afirma que o conteúdo “tem importância, pois promove interação entre as crianças que podem implicar no respeito mútuo e aceitação do outro como um parceiro”. Por outro lado, um professor destacou a opção anterior e também a opção que afirmava “ter muita relevância, pois podem intervir na formação das crianças de modo a se tornarem cidadãos solidários”. Por fim, um professor marcou a última alternativa em que afirma que os jogos cooperativos “têm muita relevância na formação das crianças, pois podem intervir na formação das crianças de modo a se tornarem cidadãos solidários”.

Com base nas respostas dos professores, percebe-se que eles validam e têm conhecimentos sobre a importância dos jogos cooperativos na formação das crianças. Diante disso, Soler (2008) afirma que os espaços que são dispostos nas aulas de educação física podem promover a solidariedade e a cooperação, bem como, benefícios mútuos que permeiam entre a memória do aluno, na forma de pensar, de se relacionar, no desenvolvimento e na relação com os modos de interação de coletividade e individualidade.

Em relação à pergunta de número 13 em que se referem à quais contribuições os jogos cooperativos trazem para a formação das crianças é importante destacar que todos os professores destacaram em suas respostas que consideram os jogos cooperativos de suma importância para a formação das crianças em que as opções marcadas permeiam

na contribuição dos jogos para promover o autoconhecimento; incitam a imaginação do aluno; contribuem para a construção de conceitos científicos, a partir das inferências do grupo e da intervenção docente; fazem os alunos perceberem a existência de diferentes formas de pensar sobre um mesmo fenômeno; desenvolvem atenção do aluno; possibilitam a ampliação do vocabulário; estipulam o uso da memória do aluno, fazendo resgatar informações anteriormente assimiladas; proporcionam a formação de uma consciência cooperativa; permitem a relação individual x coletivo e que desenvolvem o aspecto cognitivo do aluno, independentemente da categoria ou subcategoria de jogo cooperativo adotado.

Com base nas respostas dos participantes fica evidente considerar que os professores têm conhecimento da relevância dos jogos cooperativos na formação das crianças. Sobre tal, Lovisoló (2009), afirma que quanto maior for a participação e cooperação dos educandos maior será o convívio com a sociedade.

Em relação a isso, Palmieri (2015) destaca que os jogos evoluem gradativamente e são impactantes na interação com os sujeitos. Por isso, é importante considerar a validade e relevância das manifestações que ocorrem.

Por essa razão, aos serem questionados em relação à pergunta 14: “que tipos de manifestações, mais características das crianças, são observados quando participam dos jogos cooperativos”.

Diante das respostas, destacou-se que 2 participantes marcaram as opções: “demonstraram grande interesse, pois as crianças se entusiasmam com os jogos que implicam em ajuda mútua” e a opção “depende do tipo de jogo cooperativo, pois há jogos que não atraem o interesse das crianças”. Por outro lado, 5 professores marcaram a opção “demonstraram grande interesse, pois as crianças se entusiasmam com os jogos que implicam em ajuda mútua” e 5 marcaram a alternativa “depende do tipo de jogo cooperativo, pois há jogos que não atraem o interesse das crianças”. Essa questão destaca que os docentes conhecem a validade das manifestações e gostos das crianças em relação à prática dos jogos cooperativos.

Assim, é importante considerar que, de acordo com as respostas, alguns jogos não atraem o interesse dos alunos e por isso o professor deve rever a sua prática pedagógica, como é disposto nas ideias e considerações de Soler (2008). Já quando os professores destacam que as crianças demonstram interesse e entusiasmo, reforça a ideia que de o planejamento faz a diferença, como também, considera as características do grupo. Soler (2008) destaca ainda, a importância de planejar as aulas de acordo com as especificidade dos sujeitos, para assim os jogos pedagógicos serem uma estratégia positiva.

Para tanto, ao fim do questionário foi perguntado aos docentes que dificuldades os professores de educação física encontram para utilizar os jogos cooperativos.

Diante disso, nove professores, marcam as opções “ausência do conteúdo de ensino sobre jogos cooperativos no currículo de formação inicial do curso de educação física” e “a infraestrutura da unidade de ensino não ajuda, pois apresenta poucos espaços para a

realização de jogos cooperativos”. Por outro lado, 2 professores marcaram as opções “são limitados os momentos pedagógicos para que os professores/as possam trocar experiências sobre o conhecimento e a aplicação de jogos cooperativos”, “ausência do conteúdo de ensino sobre jogos cooperativos no currículo de formação inicial do curso de educação física” e “há pouco interesse das crianças por jogos cooperativos”. Por fim, 1 professor destacou quem em sua realidade as opções que mais se assemelham são: “são limitados os momentos pedagógicos para que os professores/as possam trocar experiências sobre o conhecimento e a aplicação de jogos cooperativos”, “há pouco interesse das crianças por jogos cooperativos” e “a infraestrutura da unidade de ensino não ajuda, pois apresenta poucos espaços para a realização de jogos cooperativos.

As respostas trazem em reflexão a fala de Brotto (2001) em que os professores devem trabalhar os jogos cooperativos em sala de aula, mas que antes, a instituição de ensino deve dar condições para a realização dessa prática. A inserção do conteúdo no currículo depende de toda a equipe escolar e da secretaria de educação, bem como, a realização de discussões sobre o tema, já a infraestrutura depende da secretária de educação, de verbas e também da instituição de ensino. Por outro lado, é importante ressaltar que existem materiais alternativos em que os próprios alunos podem ajudar a construir e tornar a aula significativa e participativa. Esses são fatores que podem contribuir para o fazer do docente na utilização dos jogos.

Com base nas respostas dos professores e com suas experiências de sala de aula acerca da metodologia de aplicação dos jogos cooperativos que foi possível destacar que as realidades por vezes se assemelham e merecem um destaque maior por parte da instituição escolar, uma vez que em algumas situações podem ser eximidas pela instituição. Bem como, deve ter um olhar mais presente do professor, como também, no contexto de aulas não presenciais decorrente da pandemia do COVID-19, para que faça as devidas alterações e adequações no currículo a fim de sanar as dificuldades encontradas.

Assim como, em se trabalhar essa metodologia em um cenário em que o indivíduo é levado a se tornar mais competitivo, embora tenha que haver a cooperatividade para que o indivíduo se torne competitivo.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa em estudo se baseou nas inquietações da pesquisadora em seu fazer como docente. Em sua trajetória como profissional pode se deparar com situações de dificuldades e realizações. Dessa forma, viu a necessidade de apresentar um estudo que contribuísse positivamente para as aulas de educação física de forma significativa

Sobre isso, os jogos cooperativos foram escolhidos, pois através da pesquisa se objetiva descrever como a utilização deles nas aulas de educação física contribui positivamente para o desenvolvimento dos alunos, bem como, verificar se essa estratégia

tem sido utilizada pelos professores em sala de aula. Ao fim da pesquisa, pretende-se expor e apresentar um planejamento à Secretaria Municipal de Educação de Presidente Kennedy-ES com sugestões de atividades com os jogos cooperativos para os professores.

Ao longo da pesquisa foi possível destacar que a escola deve propor um projeto político pedagógico de acordo com a realidade dos educandos, bem como, o currículo que deve estar atento as particularidades dos discentes. Para tal, o docente deve também compreender o que abarca em cada documento para assim propiciar condições significativas aos alunos

Um dos momentos e interações que a criança estabelece para o desenvolvimento de um ensino e aprendizagem qualitativa pode ocorrer por meio de jogos e brincadeiras, pois é um momento que estabelece o contato com outros sujeitos do seu meio social. É por meio dos jogos que os discentes conseguem interagir com diversas atividades e com diversos colegas, todavia possuem algumas características especiais que tornam o ensino adequado e apropriado.

As regras e as metas de um jogo fazem com que os sujeitos as entendam e sigam-nas fazendo com que eles compreendam os limites e o que ocorre fora deles. Esses aspectos são importantes, pois dessa forma, os alunos conseguem dispor as estratégias e planejamentos que farão em sua ação subsequente. Nos jogos cooperativos a competição e o desafio estão presentes nos objetivos comuns entre os participantes que tem por intuito por vezes resolver um problema, desafio ou conflito. Essa interação aproxima os discentes do seu processo de desenvolvimento tornando a aprendizagem mais significativa e tornando o sujeito autônomo do seu processo de ensino.

Pode-se destacar que por meios dos jogos cooperativos é possível promover valores como a participação, solidariedade, trabalho em equipe, criativa e/ou comunicação de forma ativa e positiva. Eles buscam incluir os participantes do processo e não os excluir, de forma, a serem adaptados para as particularidades do grupo, do meio ambiente, do objetivo da atividade e com base nos recursos necessários, por isso os jogos cooperativos devem ser considerados de grande relevância no elemento cultural.

Em relação ao perfil da amostra foi destacado que todos os professores que participaram da pesquisa possuem formação indo até o mestrado e trabalham com o Ensino Fundamental – anos iniciais e Ensino Fundamental – anos finais. Demonstrando assim que têm capacitação necessária para exercício docente.

Já em relação à segunda parte das perguntas sobre o uso de jogos cooperativos na prática docente destacou-se que os professores afirmam que os jogos fazem parte se sua prática, que conhecem suas potencialidades bem como as colocações presentes do PPP da escola e que se relacionam com o objeto de estudo. Também demonstram conhecer os benefícios, a importância e as contribuições dos jogos cooperativos na formação das crianças. Ao final os professores destacaram quais dificuldades encontram para utilizar os jogos cooperativos em sala de aula.

Por conseguinte, pode-se destacar com essa pesquisa que os professores têm conhecimento do seu fazer, das exigências do currículo e o que consta em documentos importantes, bem como, como os jogos cooperativos podem ser uma metodologia importante na prática pedagógica do professor de educação física.

Assim, percebe-se que o caminho é longo, pois é destacável que algumas situações dificultam o fazer do professor e as soluções por vezes precisam se encaixar em uma hierarquia, como aspectos de infraestrutura. Já o pouco interesse dos alunos pode ser revertido com ações e planejamentos dos docentes. Assim, conclui-se a pesquisa de forma positiva e destacando contribuições positivas para o município do referido estudo.

Ao final, pode-se destacar que os jogos cooperativos têm inúmeros benefícios nas aulas de educação física e na formação do sujeito, desde inovação, até a criação de autonomia no processo de ensino aprendizagem. Destacou-se ainda que os professores utilizam os jogos cooperativos em sala de aula de forma a aperfeiçoar e garantir um ensino significativo e de qualidade. Por conseguinte, será disposto um planejamento no apêndice B como sugestão de atividades para os professores regentes do Ensino Fundamental I e II do município Presidente Kennedy-ES.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. M. **Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisas**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 1998.

LOVISOLO, H. Competição, cooperação e regulações. In: LOVISOLO, H.; STIGGER, M. **Esporte de rendimento e esporte na escola**. Campinas: Autores associados, 2009.

MARTINI, R. G. **Jogos cooperativos na escola: a concepção de professores de educação física**. 2005. 143 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

PALMIERI, M. W. A. R. Jogos cooperativos e a promoção da cooperação na educação infantil. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, n. 2, 243-252, 2015.

SILVA, T. A. C.; GONÇALVES, K. G. F. **Manual de Lazer e Recreação: o mundo lúdico ao alcance de todos**. São Paulo: Phorte, 2010

A PANDEMIA E A CONJUNTURA DE CRISE NO FUNCIONAMENTO DO ENSINO SUPERIOR EM MOÇAMBIQUE: IMPLICAÇÕES E DESAFIOS DO ENSINO COM RECURSO AOS MEIOS DIGITAIS

Data de aceite: 04/07/2022

Albino Alves Simione

Instituto Superior Politécnico de Gaza, ISPG e
Universidade Save, UniSave
Doutor em Administração pela Universidade
Federal de Minas Gerais, Brasil

Pedro José Zualo

Universidade Save, UniSave
Mestre em Ciências de Educação pela
Universidade São Tomás de Moçambique,
Moçambique

Benedito Jaime Monjane

Instituto Superior Politécnico de Gaza, ISPG
Mestrando em Administração Pública pela
Universidade do Minho, Portugal

Domício Moisés Guambe

Instituto Superior Politécnico de Gaza, ISPG
Mestrando em Bilinguismo e Educação
Bilingue pela Universidade Eduardo Mondlane,
Moçambique

António Francisco Sefane

Universidade Save, UniSave
Doutor em Psicologia Social pela Universidade
Kennedy, Argentina

Uma versão inicial do artigo foi publicada na International Journal of Human Sciences Research em 2021.

RESUMO: Este artigo busca refletir sobre o cenário atual do ensino superior face às

mudanças nas práticas e rotinas institucionais decorrentes da pandemia causada pelo novo coronavírus, evidenciando, com base numa revisão de literatura de contribuições nacionais e internacionais sobre a temática, os desafios que se colocam ao seu funcionamento no contexto de Moçambique. A decretação do Estado de Emergência pelo governo em março de 2020 em razão da propagação da doença da COVID-19, seguido da declaração de Situação de Calamidade Pública durante os anos de 2021 e 2022, impuseram a adoção de medidas emergenciais e restritivas de várias ordens cujos efeitos geraram impactos diretos na sociedade em geral. Especialmente, no ensino superior, tais medidas determinaram a adequação e adaptação ao ensino-aprendizagem remotos, forjando uma transição para o uso mais intenso de tecnologias e plataformas digitais, assinalando-se desafios estruturais e organizacionais importantes no presente e futuro de professores, dirigentes e estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Pandemia; Crise sanitária; Mudanças; Aprendizagem; Ensino superior.

THE PANDEMIC AND THE CRISIS CONJUNCTURE IN THE OPERATION OF HIGHER EDUCATION IN MOZAMBIQUE: IMPLICATIONS AND CHALLENGES OF TEACHING WITH USE OF DIGITAL MEDIA

ABSTRACT: This article reflects on the current scenario of higher education in the face of changes in institutional practices and routines resulting from the pandemic caused by the new coronavirus, evidencing, based on a literature review of national and international contributions

on the subject, the challenges that arise to its functioning in the context of Mozambique. The decree of the State of Emergency by the government in march 2020 due to the spread of the COVID-19 disease, followed by the declaration of a Situation of Public Calamity during the years 2021 and 2022, imposed the adoption of emergency and various restrictive measures whose effects generated direct impacts on society in general. Especially in higher education, such measures determined the adequacy and adaptation to remote teaching and learning, forging an intense use of technologies and digital platforms, highlighting structural and organizational challenges in the present and future of teachers, leaders and teachers.

KEYWORDS: Pandemic; Sanitary crisis; Changes; Learning; Higher education.

1 | INTRODUÇÃO

Em dezembro de 2019 foi anunciada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) a existência de uma doença que causa insuficiência respiratória grave nos pacientes e com um potencial elevado de transmissão e contaminação das pessoas, comumente chamada de novo coronavírus ou Covid-19 (FERREIRA, BRANCHI e SUGAHARA, 2020). Ela se espalhou rapidamente pelo mundo inteiro, forçando a OMS a declarar em 30 de janeiro de 2020, uma Emergência de Saúde Pública de Interesse Internacional. A disseminação acelerada pelos vários países do mundo levou aquele organismo internacional à declaração da doença a 11 de março, como uma pandemia a nível global, que veio a provocar o surgimento de uma crise sanitária sem precedentes.

O cenário de crise sanitária fez com que a OMS e vários governos nacionais tomassem medidas restritivas ao normal funcionamento da sociedade e adotassem iniciativas e recomendações diversas para conter a velocidade de sua disseminação ao nível internacional assim como ao nível interno dos países. Do conjunto de medidas adotadas destacam-se as relacionadas com o encerramento das unidades de ensino, suspensão temporária de aulas presenciais em todos os níveis do sistema de educação básica e superior.

De acordo com a UNESCO (2020) esse tipo de medidas alcançou em 2020 mais de 70% dos alunos em todo o mundo. Sobre essas medidas, o entendimento que se tem é de que a suspensão de aulas presenciais possibilitaria o isolamento e distanciamento social dos estudantes e dos docentes e por essa via seria possível alcançar maior controle dos casos de doença registrados.

No contexto de Moçambique após ter sido detetado o primeiro caso em 22 de março de 2020, notou-se uma rápida subida do número de pessoas infetadas pela Covid-19. E visando o enfrentamento da pandemia no país, inicialmente foi decretado pelo governo o Estado de Emergência emanado pelo Decreto nº 11/2020, de 30 de março, que foi depois acompanhado de três sucessivas prorrogações e seguidamente revisto e modificado pelo Decreto nº 79/2020, de 4 de setembro, respeitante à declaração de Situação de Calamidade Pública e Alerta Vermelho em vigor desde 7 de setembro, norma que se manteve vigente por

tempo indeterminado, abrangendo os anos de 2021 e 2022. As justificativas apresentadas pelo governo para as diversas revisões verificadas nas normas emergenciais, tiveram a ver com a necessidade de adaptar e ajustar as medidas restritivas consideradas necessárias conforme o ritmo e o progresso das contaminações causadas pela doença.

Relativamente à evolução da pandemia ao nível nacional importa frisar que no dia 18 de setembro o número de infeções atingiu cerca de 6.000 casos e em 6 de novembro, dois meses depois, o número dobrou, alcançando os 13.485 casos positivos. As contaminações cresceram aceleradamente, sendo que em 20 de janeiro de 2021 já haviam sido infetadas 29.396 pessoas, uma tendência de aumento exponencial que se manteve até 27 de julho, período em que o número de pessoas contaminadas alcançou os 122.028 casos confirmados registrados, tendo encerrado o mês de dezembro com 189.080 pessoas infetadas e 30.500 casos ativos (MISAU, 2021).

Depois de o país ter alcançado 4.861 casos diários de pessoas que testaram positivo para o coronavírus em 31 de dezembro de 2021, na final do mês de fevereiro e início de março de 2022 ocorreu uma redução drástica no número de infeções diárias registradas alcançando uma variação entre zero a sete casos de pessoas infetadas a partir de 18 de março. Até o dia 19 de abril o número de infetados pela Covid-19 no país atinge 225.338 pessoas e 2.201 mortes (MISAU, 2022).

Como foi referido anteriormente, esse cenário de crise pandémica forçou a introdução do Estado de Emergência e declaração de Situação de Calamidade Pública, que impuseram uma nova ordem na saúde pública assim como nas atividades das demais organizações públicas e privadas com impactos significativos nas suas práticas e rotinas institucionais. Especialmente, a implementação das medidas previstas nessas normas interferiu no normal funcionamento das Instituições de Ensino Superior (IES). Tal fato sugere reflexões sobre os seus efeitos ao nível das IES, uma vez que, no plano da gestão académica elas têm representado, desde então, o enfrentamento de problemas e dificuldades que envolvem, sobretudo mudanças na forma e processos de lecionação e de aprendizagem, pelo fato do processo de ensino ter deixado de ser majoritariamente presencial, passando a ser realizado com recurso a meios digitais de ensino e no formato não presencial.

As referidas mudanças geraram dificuldades tanto na constituição quanto na utilização das novas soluções e estratégias que deveriam passar a ser aplicadas pelas instituições de ensino. Vale lembrar que Moçambique é um país que tem buscado a sua estabilidade económica, política e social, possuindo ainda estruturas administrativas e organizativas estabelecidas recentemente e muitas delas ainda em consolidação. Além disso, grande parte da sua população enfrenta obstáculos para aceder aos serviços de que necessita, e os estudantes têm um acesso limitado às chamadas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

É importante salientar, que as medidas face à conjuntura da pandemia se

fundamentaram em pressupostos técnicos e razões de índole social e econômica, que deram azo às medidas restritivas consideradas apropriadas para serem aplicadas em um contexto de degradação das condições sanitárias. Como referem Ferreira, Branchi e Sugahara (2020, p. 20) as restrições foram implantadas na tentativa de frear o ritmo de contaminações e preservar a segurança das comunidades e aderir às orientações de saúde pública, tendo se mostrado pertinente no âmbito da educação superior a incorporação rápida de metodologias de ensino e aprendizagem com recurso *online* e atividades remotas.

No entanto, a debilidade na oferta de serviços e as limitações em termos de infraestruturas no país, apresentam-se como fatores que interferem sobremaneira no uso das TIC's e plataformas digitais de ensino. Essa situação tende, por um lado, a ampliar as dificuldades materiais e os constrangimentos de ordem técnica e de gestão que têm caracterizado o processo de transição para a nova realidade remota de ensino superior observada desde 2020 a esta parte. Por outro lado, eles impedem a realização de transformações e adaptações necessárias na atualidade da educação superior de uma forma mais célere e efetiva.

Desde o primeiro Estado de Emergência que determinou a suspensão de aulas presenciais, o subsistema do ensino superior se confrontou com o desafio que obrigara os diferentes atores nele inseridos a encontrarem alternativas capazes de assegurar a necessária migração do regime de lecionação em sala de aula para a oferta de aulas em plataformas digitais de ensino. O enfrentamento desse desafio se tornou ainda mais complexo à medida que a efetivação do novo paradigma de oferta de aulas nas IES significa a alteração não só de práticas e de rotinas, mas também na forma de relacionamento entre as diferentes coordenações/direções de cursos com os seus estudantes, sobretudo em razão das contrapartidas (oferta de aulas *versus* pagamento de mensalidades), bem como a qualidade na oferta do ensino-aprendizagem com base nas soluções *online*.

Somado a isso, esse novo relacionamento veio colocar o setor de ensino superior no país em apuros, visto que se tem observado um despreparo dos atores quanto à utilização de plataformas digitais como meio para a lecionação. A título de exemplo, foi comum observar nos meses iniciais em que vigoraram medidas restritivas rigorosas e isolamento social obrigatório, situações em que docentes manifestaram limitações de acesso e insuficiências no que se refere às competências para o uso de tecnologias de informação, o que condicionou a oferta dos conteúdos nos diferentes cursos ministrados e a viabilização de uma boa e efetiva transição do modelo habitual de ensino para a operação em plataformas.

No caso dos estudantes, no geral têm-se confrontado desde então com a falta de estrutura segura e estável para aceder ao ensino baseado em tecnologias e plataformas digitais, dado a falta de equipamentos básicos para o efeito e pontos de acesso ao sinal da *internet* tanto nas IES quanto em seus locais de residência. Como se pode perceber, é possível afirmar-se que com a eclosão da pandemia o ensino superior no

país encarou constrangimentos para garantir a adoção e efetivação de um modelo de ensino-aprendizagem cujos processos são baseados nos meios digitais, no qual todos os estudantes participassem ao mesmo nível, quando comparado com o modelo de oferta de ensino em sala de aula.

Como argumentam Castoni, Melo, Nascimento e Ramos (2021), diferentemente do que teria acontecido nos países ocidentais, onde muitas IES migraram do modelo de ensino presencial para o de ensino remoto volvidas poucas semanas da eclosão da pandemia, noutros contextos como o de Moçambique, as instituições de ensino demonstraram limitações importantes para a realização da transposição do modelo de ensino presencial para o baseado nos meios digitais.

Em face do exposto, o presente trabalho buscou refletir sobre o cenário atual do ensino superior face às mudanças nas práticas e rotinas institucionais decorrentes da pandemia causada pelo novo coronavírus, evidenciando com base numa revisão de literatura das contribuições nacionais e internacionais sobre a temática, os desafios que se colocam ao funcionamento ensino superior no contexto de Moçambique. A intenção é descortinar como o ensino superior lidou com as imposições da crise pandémica, expondo de que forma o setor tem convivido com a nova realidade adversa e quais as implicações futuras no seu funcionamento.

Neste trabalho realizou-se uma digressão sobre o panorama das práticas que caracterizaram a gestão do ensino superior no momento de pico do enfrentamento da pandemia da Covid-19. Para tanto, na pesquisa empreendida tomou-se a revisão bibliográfica de estudos anteriores que focalizaram a discussão referente às repercussões da pandemia no ensino superior pelo mundo. Os trabalhos foram selecionados por apresentarem descrições sobre processos e práticas de ensino que visaram o enfrentamento do problema e a adequação dos cursos ao funcionamento utilizando recursos à distância. A ideia é discorrer sobre as práticas que indicam a realização de mudanças similares às observadas no âmbito do funcionamento das IES moçambicanas, focalizando os desafios existentes

O artigo contribui para o aprofundamento do conhecimento já existente sobre como as medidas contra a propagação da pandemia interferiram nas atividades letivas, ao sistematizar as principais experiências assinaladas no funcionamento do ensino superior diante das restrições observadas durante o período pandémico no país. Nesse contexto, a investigação realizada pretende reduzir a lacuna existente e incrementar a literatura nacional sobre a temática, visto que são ainda reduzidos os trabalhos que se detêm a explorar a perspetiva sobre a conjuntura do ensino superior remoto durante a pandemia para evidenciar as suas implicações e desafios futuros no conteúdo de Moçambique.

Este artigo é constituído fundamentalmente por cinco partes, sendo a primeira a presente introdução que se dedica à breve contextualização sobre o surgimento da Covid-19 e o foco das medidas restritivas que foram adotadas no mundo em geral e em Moçambique em particular. Na segunda parte realiza-se uma discussão sobre a

problemática da pandemia e suas implicações no ensino superior, para a seguir na terceira expor-se os materiais e métodos que foram usados no desenvolvimento da investigação. Na quarta parte apresenta-se as constatações do estudo focalizando-se a relevância do uso dos meios digitais no processo de ensino-aprendizagem na educação superior e desafio impostos às instituições de ensino a seguir à retomada ao modelo de aulas presenciais. Por fim, na quinta parte do trabalho são apresentadas as considerações finais sobre o estudo

21 A PROBLEMÁTICA DA PANDEMIA NO ENSINO SUPERIOR E AS IMPLICAÇÕES NA GESTÃO ACADÊMICA

Na literatura especializada é destacado, segundo argumenta Resende (1998, p. 154) que historicamente, o sentido da palavra pandemia é associado a qualquer acontecimento capaz de afetar todos os seres humanos. É um termo que foi utilizado na Grécia antiga por autores clássicos como Platão e Aristóteles, sendo que Galeno relacionou a pandemia às doenças epidêmicas de grande propagação para o globo. Já na modernidade, a pandemia passou a ser encarada como uma epidemia de grande vulto, que se propaga em muitas regiões do mundo. Um exemplo disso é a gripe asiática, que foi uma das pandemias mais notáveis que provocou a morte de aproximadamente 20 milhões de pessoas no planeta terra.

Nos últimos dois anos, o mundo se deparou com a ocorrência da pandemia da Covid-19, denominação empregada pela OMS ao novo coronavírus, descoberto em dezembro de 2019 na cidade em Wuhan, província de Hubei na República Popular da China. A Covid-19 é uma doença causada pelo vírus, onde “co” significa corona, “vi” quer dizer vírus, “d” de doença e “19” do ano em que a pandemia foi descoberta (MISAU, 2020, p. 10).

O aparecimento da doença pandêmica repercutiu no *modus* de vida das sociedades a nível global. Um dos setores diretamente afetado é o da educação, cujos subsistemas foram severamente afetados levando a mudanças na forma como as atividades e serviços passaram a ser oferecidos. Especificamente, no ensino superior, a pandemia levou ao encerramento total de universidades e escolas em quase todo o mundo. Alguns países que não seguiram pelo encerramento total dos estabelecimentos de ensino (Alemanha, Itália, Reino Unido, China e Austrália) procederam, de acordo com Gusso *et al.*, (2020) a alterações no calendário acadêmico e criaram iniciativas nas quais empresas podiam oferecer gratuitamente serviços (aulas) à população durante o período de quarentena.

Os autores mencionam, que outras ações envolveram a permanência de algumas escolas somente para filhos de trabalhadores em setores considerados essenciais e para crianças em situação de vulnerabilidade. Nessa linha de apoio às pessoas, houve ampliação de acesso público à *internet* e oferta de disciplinas ou cursos *online* por meio de plataformas geridas por instituições de ensino. As medidas restritivas teriam sido

implantadas no seguimento da necessidade de se assegurar o isolamento social, tido como eficaz para efetivar a introdução de períodos de quarentena e possibilitar a contenção da disseminação da doença e seu contínuo alastramento evitando assim várias mortes.

Em Moçambique, as restrições decretadas face à eclosão e propagação da Covid-19 afetaram todos os setores da vida socioeconômica do país, e no ensino superior incluíram dentre outras, a paralisação de aulas presenciais e encerramento de todas as instituições públicas e privadas em todo o território nacional. Essas medidas tiveram como finalidade prevenir situações de rápida transmissão e contaminação pelo vírus nos estabelecimentos de ensino (que são locais que observam geralmente maior aglomeração de pessoas).

Como resultado das medidas que anunciaram a suspensão das aulas presenciais nas IES, surgiram ao nível internacional e nacional diversas maneiras consideradas como alternativas para a continuação da oferta do processo de ensino e cumprimento dos programas letivos. Gusso *et al.*, (2020, p. 4) falam em formas ou modelos tentativos de adaptação de sistemas digitais de ensino cuja implementação veio evidenciar mudanças interessantes na *praxis* de ensinar, mas mostraram também a existências de vários obstáculos às iniciativas de ensino emergencial e expuseram diversas dificuldades na sua efetivação.

No que se refere aos problemas que emergiram, há a destacar os concernentes a: a) falta de suporte psicológico a professores e desenvolvimento de doenças por conta das novas modalidades de trabalho; b) sobrecarga de trabalho atribuído aos professores; c) baixa qualidade no ensino (resultante da falta de planejamento de atividades em meios digitais); d) descontentamento generalizado dos estudantes (com o fluxo das atividades letivas e despesas com mensalidades); e e) acesso limitado (ou inexistente) dos estudantes à estrutura e tecnologias necessárias no novo cenário de estudos.

Uma pesquisa realizada quando da ocorrência de uma epidemia da gripe em Alberta, Canadá, no ano de 2009 revelou que a suspensão de aulas e o encerramento das instituições de ensino permitiu a redução do contágio em cerca de cinquenta por cento e ajudou a superar a crise naquela região (SANZ; GONZÁLEZ e CAPILLA, 2020, p. 7). Disso, percebe-se que, mesmo conscientes de tratar-se de realidade distante da moçambicana, a experiência canadense fora utilizada como uma referência para considerar que o encerramento de instituições de ensino e a paralisação de aulas presenciais opera como uma via para evitar aglomerações e contágios múltiplos nos recintos escolares, num contexto de Covid-19.

Nessa senda, a partir de 21 de março de 2020 o Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (MCTES) em Moçambique, após a realização de uma reunião entre as autoridades ministeriais e as entidades representantes e gestoras das IES, passou a interferir nas rotinas e práticas usualmente seguidas no funcionamento da academia. O ministério passou a emitir diversos comunicados com o intuito de exortar e orientar as instituições IES a observarem o cumprimento das medidas e normativas governamentais

adotadas no intuito de fazer face à situação de agravamento da saúde pública.

Como que buscando responder a tais medidas as IES embarcaram na adoção de algumas iniciativas e estratégias polêmicas de gestão acadêmica visando a continuação de suas atividades. No entanto, apesar de gozarem de autonomia pedagógica e administrativa as IES não tomaram o cuidado necessário para o seguimento das referidas iniciativas. Era de se esperar que antes da sua implementação as IES tivessem promovido auscultações junto aos intervenientes diretos do processo do ensino e aprendizagem (gestores, técnicos, docentes e demais servidores), extensiva aos estudantes com vista a se defini formas eficazes para o cumprimento das medidas relacionados com a suspensão das aulas presenciais, migração para o modelo de aulas suportadas por plataformas digitais, pagamento de mensalidades, reajuste do calendário acadêmico, entre outras sem causar os prejuízos observados.

Entende-se, assim, que a existência de diálogo e reflexão conjunta entre o ministério e as IES, e entre as IES e os estudantes e docentes quanto à gestão da Covid-19 teria operado no início da crise como numa oportunidade para as partes interessadas realizarem a partilha das possíveis soluções e ajustamentos necessários na estrutura educacional durante e depois da pandemia. Esse tipo de articulação permitiria que as IES e os demais atores efetuassem uma avaliação conjunta e escolha de alternativas sobre as formas de gestão da crise sanitária e o cenário de funcionamento futuro das IES.

Vale sublinhar que a adaptação das IES para a modalidade de ensino baseado nos meios digitais representou uma mudança temporária na forma como decorre a oferta do ensino, ou seja, implicou como defendem Silus, Fonseca e Jesus (2020) uma nova forma de instrução caracterizada por ser uma entrega alternativa em decorrência da conjuntura de propagação do vírus. O uso de meios de ensino digitais ou ensino virtual como argumentam esses autores não se confunde com a chamada Educação a Distância (EAD), porquanto esta última, possui na sua forma de funcionamento, um conjunto de práticas e processos que lhe são próprios, sendo que são apoiados em sistemas de ensino e aprendizagem diferentes dos aplicados no ensino presencial.

Segundo Oliveira e Chaves (2020), apesar de considerar importante que os alunos interajam com os outros, com os recursos de instrução e com o professor, entretanto, a interação não representa a principal característica da formação, mas deve estar disponível, comum e relevante. Na mesma linha de entendimento Gusso *et al.*, (2020) consideram que embora essa modalidade também utilize frequentemente o ambiente *online* para o ensino das disciplinas curriculares, ela se diferencia do EAD em termos de características e possibilidades de implicações para a educação. A finalidade do ensino virtual é facultar recursos de ensino baseados em aulas remotas, que seriam ministradas presencialmente e temporariamente são oferecidas aos alunos por meios de plataformas *online*.

Portanto, entende-se que a forma como o ministério que superintende o ensino superior em Moçambique e as IES encararam a implementação dos decretos governamentais

sobre a prevenção da pandemia, pode ter contribuído para o surgimento de críticas e questionamentos relacionadas, por exemplo, com a polémica sobre o pagamento ou não de mensalidade por parte dos estudantes, enquanto vigorou o Estado de Emergência. A ausência de articulação em tempo útil, criou várias suspeitas e entendimentos do público segundo os quais as IES estariam migrando para um modelo de oferta de aulas no regime *online* com o objetivo de assegurarem unicamente a arrecadação de suas receitas.

Isso concorreu para o surgimento de reivindicações por parte dos estudantes e reclamações de pais e/ou encarregados de educação, com relação ao modelo de ensino ora oferecido. O argumento central da contestação ao pagamento das mensalidades se assentava na compreensão de que o contrato de ensino existente entre as IES e os estudantes havia sido celebrado no âmbito da oferta de aulas que seriam ministradas no formato presencial e não com recurso aos meios digitais, como passou a ocorrer logo a seguir à decretação das restrições. A crítica foi muitas vezes dirigida às condições de acesso (estrutura, meios e recursos) às aulas nos ambientes das plataformas digitais concebidas pelas IES visando a oferta de aulas.

3 | MATERIAL E MÉTODOS

Este trabalho classifica-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa visto que o problema que foi levantado orientou-se por uma investigação de cunho interpretativo (GIL, 2008). Foi realizado um estudo exploratório por tornar o problema mais familiar e explícito e descritivo dado que a preocupação central esteve associada à descrição das interfaces e ilustração das diferentes manifestações do objeto em investigação (RAUPP e BEUREN, 2012).

Quanto à metodologia usada para a realização do estudo importa ressaltar que foi baseado em duas vertentes. A primeira delas envolveu a efetivação de uma pesquisa bibliográfica, especialmente de estudos anteriores sobre a temática. Para obter os artigos que foram utilizados como base, foi realizado um levantamento nos bancos de dados eletrônicos da *Scielo* e *Google Acadêmico*.

Através destes, recolheu-se informação relevante com a qual foi possível proceder com a descrição das experiências internacionais e nacionais que expressam as práticas adotadas para o funcionamento das IES no contexto da pandemia. Para a busca dos textos, foram informados os seguintes descritores: “Estado de emergência”, “ensino remoto”, “ensino híbrido”, “Covid-19”, “coronavírus”, “ensino superior”, e “meios digitais de ensino”, tendo sido considerados apenas trabalhos redigidos na língua portuguesa.

Buscando o objetivo do estudo, foram adotados critérios de inclusão, considerando artigos cujo acesso ao periódico fosse livre aos textos completos, com utilização do idioma português, publicados e indexados nos anos de 2020 e 2021. Com isso foram selecionados 23 trabalhos considerados, após a leitura do resumo, de acordo com o tema constante nos

objetivos do presente trabalho. Eles foram selecionados pelo fato de serem adequados ao objetivo do estudo e se constituírem como trabalhos relevantes que forneceram informação considerada importante para o desenvolvimento da pesquisa.

A segunda vertente da pesquisa se fundamentou na pesquisa documental, que envolveu a leitura de relatórios, manuais e boletins informativos elaborados pelo MISAU e referentes à temática em estudo, especificamente do Instituto Nacional de Saúde (INS) e da Direção Nacional de Saúde Pública (DNSP). A realização do trabalho também se sustentou no conjunto de diretrizes-normativas (decretos governamentais) atinentes à instituição do Estado de Emergência e declaração de Situação de Calamidade Pública em Moçambique.

Conforme explicam Ludke e André (1986) a pesquisa de documentos apresenta-se como uma técnica de recolha de informação poderosa para a exploração de um problema ou fenómeno, e mostrou-se por isso valiosa. Ela permitiu desvelar aspetos novos sobre a temática da Covid-19 e espelhar as experiências do ensino superior face às limitações por ela impostas, além do fato de ter funcionado como complementar às informações obtidas pela pesquisa bibliográfica. Outra vantagem de seu uso foi que os documentos avaliados permitiram ter acesso a dados que evidenciam a problemática cuja obtenção se mostrou impraticável por outras fontes.

Para a operacionalização da análise empreendida utilizou-se o método de análise de conteúdo tanto para os textos quanto para os documentos pesquisados. De acordo com Bardin (2004), a análise de conteúdo é aplicável a esse tipo de fontes de dados mediante procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das informações que são obtidas, possibilitando a interpretação e a inferência de conhecimentos relativos às condições e sentido das mesmas.

Assim, ela se destinou a encontrar significados dentro do conjunto de informações que foram sendo selecionadas e que ajudaram aos pesquisadores na descrição do fenômenos qualitativos obtidos. Enfim, a opção pelos caminhos investigativos anteriormente mencionados, justifica-se pelo fato de se terem mostrado adequados ao objetivo proposto, visto que possibilitaram não só a recolha de informações relevantes, mas também ajudaram na resposta ao problema de estudo identificado. Os resultados do estudo são apresentados na seção que se segue.

4 | O ENSINO SUPERIOR E O ENFRENTAMENTO À PANDEMIA DA COVID-19

As respostas que os diferentes Estados buscaram oferecer à situação de crise da pandemia da Covid-19, apesar de terem sido pautadas no conjunto de orientações e pronunciamentos oficiais sobre a doença oriundos da OMS, elas variaram de país para país e foram influenciadas por fatores distintos. Por isso, de acordo com Santos (2020), diante da pandemia nenhum Estado pode disfarçar a sua falta de capacidade e de previsibilidade, em relação ao conjunto de problemas e respetivas consequências geradas por conta da

situação de emergência declarada.

É fato que, os Estados, incluindo o de Moçambique, tiveram que tomar medidas em função da sua realidade social e econômica. Apesar de a OMS ter declarado a Covid-19 como emergência mundial, isso não significou que esses adotassem medidas similares, pois, as consequências das decisões face a pandemia se diferem dependendo das realidades particulares dos países.

No ensino superior, a partir de abril de 2020 em meio à pressão social, restrições e confinamento impostos pela disseminação da pandemia, estudantes e pais manifestam incertezas sobre a continuidade da aprendizagem. Conforme assinalado por Oliveira e Chaves (2020), muitos professores também apresentam alegações diversas quanto à efetividade do sistema de ensino na conjuntura atual. Tais inquietações geradas pelas medidas envolvendo a suspensão de aulas presenciais e migração para as aulas *online* em regime de confinamento, estão associadas como explicam Gusso *et al.*, (2020) às dificuldades e limitações demonstradas pelas IES para lidarem com elas, de maneira a promover durante a pandemia condições viáveis e seguras de trabalho e pedagógicas aos professores e aos estudantes.

Sobre o cenário da Covid-19 e seus efeitos, vários autores (FERREIRA, BRANCHI e SUGAHARA, 2020; BARBAS e MATOS, 2020; COSTA *et al.*, 2020 CASTIONI; MELO; NASCIMENTO e RAMOS, 2021) assinalam que ela gerou problemas graves nas IES. Tal teria ocorrido uma vez que as IES demonstraram quando do seu surgimento que não estavam preparadas para implementação de soluções adaptadas às exigências do momento, ou seja, elas não estavam organizadas para a aplicação e utilização de tecnologias digitais. E muitas delas em contextos como os de países com índices de desenvolvimento ainda baixíssimos como Moçambique, várias universidades não possuíam qualquer mecanismo interno que assegurasse o processo de ensino e aprendizagem no ambiente remoto ou plataforma já em uso.

De acordo com Gusso *et al.*, (2020) existem ao nível internacional algumas (em número reduzido) IES que possuíam ferramentas tecnológicas antes mesmo da pandemia e poucas que já tinham sistemas de ensino híbridos em suas atividades presenciais. Portanto, as medidas governamentais que anunciaram a suspensão das atividades presenciais, propiciaram o início de uma corrida em busca de soluções alternativas para a continuidade da oferta de aulas aos estudantes. Para não gerar prejuízos ainda maiores, as universidades precisaram de encontrar caminhos no sentido de fazer cumprir, de certa medida, os seus calendários acadêmicos.

No seguimento da busca das referidas soluções, algumas ferramentas tecnológicas desenvolvidas para o uso no ensino, ganharam visibilidade passando a ser utilizadas como formas alternativas de substituição da tradicional sala de aula, isto é, elas passaram a ser os lugares principais nos quais os professores e estudantes efetivam as suas atividades (BARBAS e MATOS, 2020). Isso implicou uma mudança nas formas e práticas clássicas de

ensino fundadas na sala de aula como meio e o professor como facilitador do processo de ensino-aprendizagem para o uso de telas digitais como meio principal.

E da necessidade de lidar com a situação de emergência que provocara o encerramento das instituições de ensino, conforme argumentam Silus, Fonseca e Jesus (2020) surgiram muitos constrangimentos no processo de ensino em todo o mundo. Dentre eles, destacam-se: a harmonização do relacionamento entre estudantes e professores; o uso excessivo da tecnologia como ferramenta de comunicação para o ensino e aprendizagem sem o preparo necessário dos intervenientes; a dificuldade de professores e estudantes com o uso das TIC; a condição socioeconômica e disponibilidade de recursos e equipamentos ao nível dos docentes, discentes, famílias e sociedade.

Sobre isso, no que se refere à sua real preparação e capacidade de implementação das mudanças pretendidas para o enfrentamento da situação sanitária de coronavírus no ensino superior, é importante formular questionamentos, tais como: as universidades estavam preparadas para implementação de TIC nas suas atividades letivas? Os professores estavam preparados para ensinar por meio das tecnologias digitais? Os estudantes além do acesso a internet, possuíam habilidades para aprender pela via das telas digitais? As práticas pedagógicas docentes utilizadas na modalidade presencial, poderiam continuar da mesma forma na realização do ensino remoto? Esse conjunto de questionamentos contextualiza as diferentes transformações provocadas pela pandemia da Covid-19, especialmente no ensino superior, que a nossa pesquisa em andamento busca discutir.

No período de restrições, o ministério que superintende o ensino superior em Moçambique, se esforçou para disponibilizar uma solução que se pretendeu que fosse inclusiva e abrangente na sua aplicação como plataforma digital de ensino e aprendizagem. Para tanto, o MCTES após estabelecer negociações com as empresas operadoras de telefonia móvel que operam no país, conseguiu firmar um acordo que possibilitou o acesso gratuito à internet como forma de viabilizar a utilização da plataforma ora criada permitindo, de certo modo, a continuidade do cumprimento do calendário acadêmico.

Essa foi uma estratégia interessante que visou garantir que tanto os estudantes quanto os professores em confinamento pudessem participar conjuntamente nas aulas, durante o regime de Estado de Emergência. Não há dúvida, como foi anteriormente exposto, que o ensino *online* constitui uma alternativa face a suspensão das aulas presenciais. No entanto, o fato de os professores terem passado repentinamente a adotar o uso de telas digitais, sem que tivessem beneficiado de formações especializadas em matéria de tecnologias e metodologias digitais produziu consequências importantes para o funcionamento do setor.

É preciso lembrar, que na realidade nacional, durante o período anterior ao surgimento da pandemia, em que as aulas presenciais decorriam normalmente as IES, especialmente as públicas já encaravam problemas quanto a disponibilidade de meios e recursos técnicos e tecnológicos (computadores, tablets e acesso a internet) para a

realização de aulas. Como referem Costa *et al.*, (2020, p. 3) a abrupta interrupção das atividades sob o regime de aulas presenciais gera impactos a curto, médio e longo prazos, especialmente, nas populações socioeconomicamente vulneráveis que são as mais afetadas tendo como reflexos a acentuação das desigualdades sociais para o acesso à bens e serviços essenciais.

Ferreira, Branchi e Sugahara (2020) também partilham desse entendimento ao afirmarem que, com a implementação repentina dos meios digitais no ensino superior, muitos estudantes e professores com reduzida ou mesmo sem qualquer preparação ampliou as desigualdades que marcam o setor. A falta de domínio das TIC por parte desses intervenientes, operou como fator decisivo para a exclusão observada, sobretudo no início da pandemia quanto à capacidade e habilidade de uso de ferramentas digitais, concorrendo para a problemática da inclusão *versus* exclusão educativa digital há muito existente.

Além disso, na realidade de Moçambique existem assimetrias de ordem social como expuseram Silva, Monié e Mulhaisse (2020) e ao nível das regiões em que as IES estão implantadas (incluindo condições socioeconômicas dos estudantes), o que interfere na sua capacidade de materialização do modelo de ensino de base digital. Por exemplo, os estudantes e docentes das IES sedeadas na capital do país e nas capitais provinciais se encontram em relativa vantagem quanto à possibilidade de acesso aos recursos tecnológicos, comparativamente aos estudantes e docentes das IES que atuam em outras regiões do interior do país.

Na visão de Gortázar *apud* Sanz, González e Capilla (2020, p. 17), a situação das desigualdades no acesso aos recursos tecnológicos em casa aumentará as diferenças no processo de aprendizagem, a cada dia de restrição e confinamento social, enquanto vigorarem medidas emergenciais e restritivas ao ensino presencial. Com o exposto, compreende-se que o funcionamento das IES precisa de ser melhor organizado e estruturado para apresentar os significados de aprendizagem requeridos e desejados no contexto da utilização das ferramentas digitais, o que implica que deve possuir condições apropriadas.

De acordo com Silus, Fonseca e Jesus (2020, p. 1-2) no contexto de atuação em situação de emergência, tanto os professores quanto os gestores no nível do ensino superior intentaram no geral formas de adaptação das IES, e em particular de adequação do conjunto de seus planos de atividades, metodologias e conteúdos com o intuito de acolherem as novas práticas de ensino na modalidade remota. Como já referido anteriormente, essa nova postura imposta às instituições de ensino além de revelar desafios na reestruturação de suas práticas, promove a necessidade de investimento na preparação dos seus quadros de docentes, aspetos que se mostram cruciais para garantir a eficácia, a qualidade da ação e produções sociais que envolvem o processo de ensino em causa.

Seguindo esse entendimento, na realidade moçambicana, pode-se asseverar que o uso de plataformas digitais se mostra ideal e necessário. Porém, é importante frisar

que o ensino por meio das tecnologias e plataformas digitais não garante a inclusão, equidade nem igualdade na aprendizagem. Por exemplo, não há como realizar aulas com componente prática e laboratorial por via de plataformas digitais. Cursos como os da área de engenharias, saúde e outros, que exigem habilidades clínicas ou laboratórios físicos e não simulados para a realização de aulas práticas ou experimentais, que já possuíam limitações em termos de equipamentos e insumos antes mesmo do período da pandemia, viram as condições de seu funcionamento piorarem.

Nesse contexto, percebe-se que impossibilitadas de prosseguirem com as atividades previstas em seus programas acadêmicos mediante a adoção de meios digitais, tais cursos foram de certo modo excluídos pela introdução de novas soluções digitais em contexto da crise sanitária. Como afirmam Costa *et al.*, (2020) é no campo prático que os estudantes desenvolvem suas habilidades especializadas essenciais para a sua aprendizagem e com qualidade. As plataformas digitais ora adotadas representam uma modalidade alternativa ao ensino em tempos de ocorrência da pandemia, no entanto sem uma inserção no cenário prático, não possibilitando a vivência do futuro profissional nesse ambiente educativo, constituem-se assim como lacunas no processo de formação no ensino superior.

Resumidamente, em relação ao uso de plataformas digitais na aprendizagem dos estudantes face ao coronavírus a UNESCO (2020) vinca três medidas sobre as quais as instituições voltadas à educação deveriam refletir e adotar, sem descurar, contudo, a sua realidade, condições e contexto. São elas: a lecionação com recurso as aulas *online*; a escolha das melhores tecnologias para a instituição de ensino de acordo com o sistema de comunicação da sua área e a capacidade tecnológica de seus professores e discentes. Segundo a organização, no ensino/aprendizagem *online* é imperioso que se assegure que os programas sejam inclusivos a todos os estudantes.

4.1 A Educação Superior e a Relevância do uso dos Meios Digitais no Processo de Ensino-Aprendizagem

O ensino baseado em meios digitais trouxe à tona várias deficiências que os sistemas de ensino superior em diversos países do mundo inteiro possuem. Particularmente, no processo de implementação de soluções digitais adotadas, problemas como a preparação dos intervenientes do ensino superior (docentes, estudantes e gestores universitários), a fraca cultura digital nos cursos oferecidos, a reduzida ou inexistente estrutura para o funcionamento dessas ferramentas são apontadas como os principais aspetos que devem ser considerados.

Além disso vale pontuar que na grande maioria dos casos em que as IES pautaram pela aplicação dos meios digitais em suas atividades de ensino, a seguir a expansão da crise sanitária da pandemia, tal não ocorreu mediante a realização da necessária transposição didática para aquelas tecnologias. Portanto, o seu uso ocorreu de forma simplesmente instrumental, aliás como foi já salientado muitas vezes como justificativa para que a oferta

do serviço não fosse severamente afetada.

Embora isso, e os problemas decorrentes do surgimento da pandemia de Covid-19, existem vantagens do uso das TIC no processo de ensino e aprendizagem baseado nos meios digitais. Como vantagens destaca-se que eles possibilitam reformular as práticas pedagógicas, maximizar as ferramentas tecnológicas em favor do ensino, construir os programas, redes e mídias que permitem a integração dos estudantes com professores em redes de aprendizagem em ambientes virtuais de aprendizagem. Dessa maneira, inseridos no contexto das IES, os meios digitais permitem dar continuidade das ações do ensino superior, na realidade de isolamento social.

Além de possibilitarem o ensino virtual por meio de imersão dos estudantes e professores na modalidade *e-learning* (ensino eletrônico apoiado em tecnologias digitais), as TIC também introduzem seus participantes (praticantes do uso) a chamada aprendizagem digital. A aprendizagem digital é compreendida de acordo com Barbas e Matos (2020) como o conjunto de conhecimentos e habilidades necessárias para atuar com dispositivos eletrônicos, incluindo a compreensão de alguns comandos, tais como: salvar e enviar um documento via rede, além do entendimento de algumas interfaces de computadores e dispositivos móveis.

Nessa perspectiva, Santos Júnior e Monteiro (2020) apresentam como vantagem do ensino virtual a possibilidade de realizar aulas por meio de videoaulas, videoconferências e *lives*, com aplicativos de ferramenta síncrona, tais como: *Skype*, *WhatsApp*, *Google Meet*, *Zoom*, *Instagram*, entre outros. Além disso, permite a flexibilização dos lugares em que ocorre o ensino, portanto, a substituição das salas de aulas por uma ferramenta assíncrona, isto é, plataformas de aprendizagem como: *Moodle*, *Microsoft Teams* e *Google Classroom*.

O uso de meios digitais associados a esse conjunto de programas tende a gerar ganhos importantes no ensino superior. Um dos pontos positivos e significativos de vantagem assinalados por Oliveira e Chaves (2020) está associado ao fato de num momento em que a sociedade se vê a braços impossibilitada de realizar deslocamentos por conta da pandemia, eles permitem a economia de tempo. Especialmente, eles consentem que os estudantes e professores tenham a possibilidade de criar novas formas de relacionamento consideradas mais dinâmicas elevando as chances de maior troca de informações e experiências acadêmicas.

Os meios digitais favorecem a realização de trabalhos individuais e em grupos, um ensino colaborativo segundo o explicitado por Uacane e Pego (2021), promovendo a inclusão e participação de mais pessoas nos debates e fóruns, entre outras formas de tornar a aprendizagem mais significativa. De acordo com esse entendimento, as soluções digitais síncrona e assíncrona operam como plataformas de aprendizagem nas quais professores e estudantes vivenciam o trabalho pedagógico de forma diferente que se permite transcender os limites de espaço-tempo da aula convencional.

Outro aspecto importante de ser mencionado quanto às vantagens de uso dos meios

digitais no ensino superior, é a possibilidade de realização da prática do chamado ensino híbrido. Este último é a metodologia que combina práticas de aprendizagem *online* com formas *offline*, em modelos que combinam momentos em que o aluno estuda sozinho, de maneira virtual, e paralelamente nas respetivas instituições de ensino, em que a aprendizagem ocorre de forma presencial, valorizando a tradicional interação que ocorre entre aluno e professor.

Nessa nova modalidade, os professores podem trabalhar três estratégias metodológicas diferentes: o ensino híbrido, a sala de aula invertida e as práticas de gamificação, uma vez que, estas abordagens organizam níveis de aprendizagem promovendo a autonomia dos estudantes e a interação destes com os docentes. Tais práticas têm potenciais êxitos, principalmente quando se adota o ensino remoto, visto que como os estudantes ainda não estavam adaptados a aprendizagem *online*, estas práticas metodológicas tendem a ser altamente engajadoras.

O ensino baseado nas TIC possibilita que a aprendizagem seja centrada no estudante e não no professor. De acordo com Oliveira e Chaves (2020), elas permitem um novo conceito de ensino na qual a experiência do estudante no processo de aprendizagem é valorizada tornando-o mais ativo e um ator principal e independente e no tempo que é o mais adequado. Dessa maneira, aumenta a responsabilidade pela aprendizagem por parte dos estudantes, e o uso de métodos que incidem sobre eles, incorporando assim a interatividade que tende a demonstrar ser mais bem-sucedida nessa empreitada.

Enfim, pode-se afirmar de forma resumida, que as novas rotinas de trabalho pedagógico implicadas na modalidade de ensino digital podem muito bem unir a realidade cotidiana do ensino presencial com o acréscimo de um ensino *online* que pode ser desenvolvido por meio das plataformas especializadas. Na sua essência, o uso de tecnologias no ensino superior amplia as escolhas de estratégias que podem ser utilizadas pelas universidades, elevando as chances de abertura de novas possibilidades para o enriquecimento dos conhecimentos.

4.2 Os Desafios Impostos às Instituições de Ensino Superior na Retomada das Aulas Presenciais

No ensino superior em Moçambique, após a propagação da doença provocada pelo coronavírus e decretação da situação de emergência pelo governo central em março de 2020 e conseqüente decisão de encerramento das IES, as aulas retomaram nas universidades, principalmente as públicas de forma presencial primeiramente no início do mês de fevereiro do ano 2021, tendo em vista a conclusão do segundo semestre/período (correspondente ao ano acadêmico de 2020).

Já em finais de junho, iniciaram com cinco meses de atraso comparativamente ao período normal, as atividades letivas presenciais referentes ao primeiro semestre/período do ano acadêmico de 2021 (com previsão de duração de apenas doze a catorze semanas,

contrariamente às habituais dezasseis semanas que têm sido previstas no calendário académico normal, sem a Covid-19). Foram registradas reduções significativas no número de contaminações diárias observadas no pico da fase que compreendeu as duas primeiras vagas de infeções (ocorridas em setembro de 2020 e de janeiro de 2021). Apesar disso, a partir dos finais do mês de junho de 2021, dado a persistência das contaminações pela doença pandémica, o número de contágios voltou a crescer.

A referida subida de novos casos deu-se com a chegada da terceira vaga, na qual a capital do país (Maputo) alcançou o maior número de casos tendência observada igualmente em todas as dez províncias do país, enquanto o processo de imunização estava ainda incompleto. A vacinação iniciou no país a 8 de março, e até 25 de julho de 2021 apenas 3% da população elegível (de um total de 28 milhões de habitantes) havia tomado a primeira e segunda dose dos imunizantes disponíveis no país. A previsão apresentada pelo Ministério da Saúde (MISAU) indicava que até o mês de setembro 20% da população do país estaria vacinada, e em 31 de dezembro 8,991,420 pessoas, sendo que desse número, um total de 6,488,993 pessoas é que tinham sido completamente imunizadas contra a Covid-19. No entanto, com a disponibilidade de mais lotes de vacina, o processo de imunização alcançou até 19 de abril de 2022 um total de 14,618,830 pessoas.

Essa conjuntura implicou diretamente no sentido da retomada presencial do ensino nas universidades. Argumentando, Costa *et al.*, (2020) afirmam que existiu um dilema quando se pensou nessa possibilidade na medida em que os estudantes se apresentavam como potenciais transmissores do vírus da pandemia e com alta vulnerabilidade à contaminação. Nessa perspetiva, a discussão incidiu sobre a importância do exame sobre os riscos relacionados à reabertura das instituições de ensino, apesar de na época não existirem ao nível mundial dados mais apurados que evidenciavam a existência de infeções associadas às IES.

Por sua vez, Gusso *et al.*, (2020, p. 3) ao fazerem alusão aos desafios da retomada das aulas no ensino superior explicitam que ao nível das universidades, departamentos académicos e cursos universitários seria preciso adequar as suas formas de estar e práticas de gestão universitária. O referido reposicionamento institucional e organizativo se justificaria como forma de reduzir danos pedagógicos e riscos à saúde pública, e garantiria a manutenção de uma educação no nível superior com a requerida qualidade, acompanhada da observância de medidas de segurança.

Os autores asseveram ainda que as instâncias deliberativas das IES deveriam apresentar decisões fundamentais que devem subsidiar as decisões de professores quanto à forma de conduzir suas disciplinas e demais atividades após a remada. Tal processo deveria envolver a realização de ajustes a serem feitos nos planos de desenvolvimento institucional, nos projetos pedagógicos de cursos e no gerenciamento departamental, a fim de lidar com a intensão de abertura das intuições e enfrentamento das contaminações provocadas pela Covid-19.

Nesse contexto, atentando-se à retomada de aulas presenciais compreende-se que a sua efetivação com segurança estaria atrelada a uma mudança cultural nas IES contemplando as novas formas de envolvimento com a atividade pedagógica. É preciso, conforme discorrem Oliveira e Chaves (2020) que elas transponham barreiras há muito conhecidas e relacionadas com a cultura organizacional com vista a lidarem com: resistência organizacional à mudança; falta de planejamento estratégico para o ensino a distância; lentidão no ritmo de implementação; e por fim, a dificuldade em acompanhar as mudanças tecnológicas.

Aliado a esses aspectos os autores citam a necessidade de ao nível das instituições ser ultrapassada a relutância no envolvimento no ensino baseado nos meios digitais, decorrente da falta de treinamento dos professores, assim como a resolução de problemas de natureza técnica que se verificam. Como se pode perceber, esse contexto exige que os professores sejam mais dinâmicos e atualizados para que possam manter o interesse em suas aulas.

Outrossim, muito além de se focalizam também o treinamento dos professores, é importante se pensar acerca da atitude dos estudantes frente ao uso das TIC, as mudanças educacionais, já anunciavam mesmo antes da pandemia, a necessidade de um novo olhar para o processo de aprendizagem apoiado nesses recursos. As formas de as IES promoverem o ensino estão inseridas nas novas ações da realidade contemporânea que se tem da sociedade bem como o perfil dos novos estudantes, os quais se tornaram produtores de informação e conhecimento e, querem participar e compartilhar constantemente tudo o que estão vivenciando.

E, no uso massivo dos meios digitais de ensino é fulcral de acordo com Oliveira e Chaves (2020, p. 52) que o estudante seja encarado como ele principal entre os sistemas que são criados e o conhecimento propriamente dito. Equivale afirmar que o estudante precisa de ser visto como a peça-chave que condiciona o desenho e a implementação das experiências de ensino *online*, porque só assim é que as IES poderão oferecer práticas de ensino mais abrangentes e que envolvam a todos (sobretudo se for pensado o quesito da localização urbana ou rural dos estudantes).

Em suma, esse conjunto de desafios exige que as IES possuam melhores sistemas de organização e planejamento para enfrentarem a retomada às aulas presenciais. Para que as IES assegurem um processo de retomada de suas atividades acadêmicas de maneira mais segura, é necessário que elas estejam bem informadas sobre a doença, suas consequências de curto, médio e longo prazos, e como melhor combatê-la. Requer ainda que elas consigam lidar com a escassez de recursos financeiros e materiais, sobre os quais o governo deve prestar maior atenção e oferecer apoio orçamental, sobretudo às IES públicas.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho visou refletir sobre o cenário atual do ensino superior face às mudanças nas práticas e rotinas institucionais decorrentes da pandemia causada pelo novo coronavírus, evidenciando, com base numa revisão de literatura de contribuições nacionais e internacionais sobre a temática, os desafios que se colocam ao seu funcionamento no contexto de Moçambique.

A doença do coronavírus produziu resultados prejudiciais para o setor de ensino superior no mundo inteiro. A conjuntura de crise sanitária gerou incertezas preocupando a sociedade, especialmente a academia (estabelecimentos de ensino foram encerrados e reabertos de forma recorrente). Não obstante, a recente onda de utilização em massa de plataformas digitais no ensino superior configura de certo modo uma inovação nas atividades acadêmicas face à Covid-19. Mas, exige muito dos professores. Como foi exposto, o sentido de ensinar mudou profundamente desde o início de 2020. Passou a ser uma tarefa na qual deve-se buscar uma melhoria contínua nas práticas que eram comuns e quase exclusivamente de ensino presencial. Atualmente, o professor precisa de aprimorar todo o processo de planejamento e implementação do ensino frente aos estudantes, o que implica a busca maior capacitação individual e por novas metodologias especialmente as que estimulem a aprendizagem no quadro da utilização dos meios digitais.

Entende-se, pois, que atuando assim, o uso das TIC permitirá a capitalização do ensino centrado no estudante, a aproximação humanizada aos estudantes, na busca por influenciar e motivá-los ao aprendizado, a reformulação das avaliações; e por fim o permanente compromisso de formação continuada docente. Para tanto, enfatiza-se uma vez mais que a formação dos professores é importante para que adquiram as competências didáticas frente às TIC, as quais devem estar ligadas a atitude do professor no que diz respeito aos métodos pedagógicos e disciplinares, às formas de comunicação, investigação e avaliação, bem como em relação às técnicas e tecnologias.

Pode-se concluir após as descrições efetuadas no artigo, que quando se defende o uso de diferentes ferramentas e meios digitais aplicáveis ao ensino superior, existe um propósito fundamental que se relaciona com a oferta de uma experiência de ensino-aprendizagem por meio dela, se percebe o quanto eles são valiosos tanto para os estudantes beneficiários das aulas *online* quanto para o professor que atua como facilitador. Sobre isso, vale pontuar, que as referidas experiências de aprendizagem não seriam possíveis não fosse a utilização das tecnologias e plataformas no ensino universitário.

Diante dessa conjuntura decorrente da crise da pandemia de coronavírus, como lições a aprender tem-se: em primeiro que a pandemia da Covid-19 deve servir de aprendizado quanto a necessidade de mudança na forma de ser e estar das IES, abandonando o paradigma tradicionalista voltado exclusivamente a oferta de aulas presenciais. É preciso que de forma urgente e com a devida responsabilidade as instituições de ensino assumam

o ensino *online* (com o uso de plataformas digitais), como modelo efetivo-complementar (adotado no dia-a-dia no processo de ensino e aprendizagem) e não apenas uma alternativa emergencial típica do período da pandemia.

Desde já, significa que as IES e com apoio das estruturas governamentais, devem privilegiar em seus planos de ação e orçamentos a realização de investimentos em infraestruturas e recursos tecnológicos melhor adaptados às exigências do ensino superior na atualidade. Segundo, que nenhuma política pública educacional deve ser implementada sem um efetivo envolvimento e auscultação dos principais atores. Isso é fundamental para se perceber e compreender que sentimento os intervenientes diretos no processo de ensino-aprendizagem, especialmente os estudantes e o pessoal docente das IES têm acerca do assunto objeto da política.

Finalmente, considerando que a pandemia continua sendo uma incerteza com impactos significativos nos diferentes setores, as IES são desafiadas a sobreviver lidando eficazmente com os efeitos da crise sanitária. Especialmente, elas devem reconhecer que novos fenômenos causados pelas soluções digitais que têm sido adotadas, em muitos casos agravam as desigualdades sociais que caracterizam o país e geram dificuldade no seio dos estudantes usuários. Prestar a devida atenção a esses empecilhos constitui-se num imperativo organizacional importante, sob a pena de exacerbarem problemas já conhecidos e com implicações diretas na qualidade do ensino e preparação acadêmica e técnica dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BARBAS, M.; MATOS, P. Uma experiência em ensino superior: a unidade curricular de relações laborais antes e durante a pandemia Covid-19. **Revista da UI_IPSantarém**, v. 8, n. 2, p. 57-68, 2020. <https://revistas.rcaap.pt/uiips/>

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

CASTIONI, R.; MELO, A.; NASCIMENTO, P.; RAMOS, D. Universidades federais na pandemia da Covid-19: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 111, p. 399-419, abr./jun. 2021. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002903108>

COSTA, R. *et. al.* Ensino de enfermagem em tempos de COVID-19: como se reinventar nesse contexto? **Texto Contexto Enfermagem**. v. 29, 2020. Doi: <https://doi.org/10.1590/1980-265X-TCE-2020-0002>

FEREIRA, D.; BRANCHI, B.; SUGAHARA, C. Processo de ensino e aprendizagem no contexto das aulas e atividades remotas no Ensino Superior em tempo da pandemia Covid-19. **Revista Práxis**, v. 12, n. 1 (Sup.), dezembro, p. 202-28, 2020.

GIL, A. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 4ª ed. 2008.

GUSSO, H.; *et al.* Ensino superior em tempos de pandemia: Diretrizes à gestão universitária. **Educ. Soc., Campinas**, v. 41, e238957, p. 1-27, 2020. <https://doi.org/10.1590/ES.238957>

JUNIOR, V.; MONTEIRO, J. Educação e Covid-19: as tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia. **Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade** - Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 1-15, jan./dez. 2020. Doi: <http://dx.doi.org/10.46375/encantar.v2.0011>

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. Sao Paulo. EPU, 1986.

MISAU. **Boletim diário Covid-19**: Instituto Nacional de Saúde: Maputo, nº 497, 2021.

MISAU. **Manual de prevenção Covid-19**. Direção Nacional de Saúde Pública: Maputo, 2020.

MISAU. **Comunicado de imprensa**: atualização da informação sobre a Covid-19 no País: Maputo, 2021.

MISAU. **Comunicado de imprensa**: atualização da informação sobre a Covid-19 no País: Maputo, abril, 2022.

NEGRI, F.; KOELLER, P. Políticas públicas para pesquisa e inovação em face da crise da Covid-19. **Nota Técnica**, IPEA, Brasília, n. 64, p. 07-17, 2020.

NEVES, V.; ASSIS, V.; SABINO, R. Ensino remoto emergencial durante a pandemia de COVID-19 no Brasil: estado da arte. **Rev. Pemo, Fortaleza**, v. 3, n. 2, e325271, 2021. Doi: <https://doi.org/10.47149/pemo.v3i1.5271>

OLIVEIRA, W.; CHAVES, S. Os desafios da gestão do ensino superior durante a pandemia da covid-19: uma revisão bibliográfica. **Revista de Saúde-RSF Brasília**, v. 7, n. 2, Edição Especial – Covid-19, p. 40-58, 2020.

RAUPP, F.; BEUREN, I. **Metodologia da pesquisa aplicável as ciências sociais**. São Paulo 3. ed.: Atlas, 2012.

RESENDE, J. Epidemia, endemia, pandemia e epidemiologia. **Revista de Patologia Tropical**. v. 27. Goiana, 1998.

SANTOS, B. **A cruel pedagogia do vírus**. Edições Almada: Coimbra, 2020.

SANZ, I.; GONZÁLEZ, J.; CAPILLA, A. Efectos de la crisis del coronavirus en la educación. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), Área de Educación Superior, Ciencia y ETP. Bravo Murillo,38 -28015: Madrid, 2020. Acesso em 22 de Maio de 2020, Disponível em: https://www.flacsi.net/wp-content/uploads/2020/04/EFEC_OS-DE-LA-CRISIS-DEL-CORONAVIRUS-EN-EDUCACI%C3%93N.pdf

SILUS, A.; FONSECA, A.; JESUS, D. Desafios do ensino superior brasileiro em tempos de pandemia da COVID-19: repensando a prática docente. **Liinc em Revista**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, e5336, dezembro 2020. Doi: <https://doi.org/10.18617/liinc.v16i2.5336>

SILVA, C.; MONIÉ, F.; MULHAISSE, R. Pandemia de coronavírus/Covid-19 em Moçambique: desafios de reflexão sobre os contextos territoriais e socioeconômicos da política de saúde. **GEOSABERES: Revista de Estudos Geoeeducacionais**, v. 11, p. 674-690, Enero-Diciembre, 2020.

UACANE, M.; PEGO, A. As tecnologias de informação e comunicação no contexto do ensino superior em Moçambique no período Covid-19. Análise de um estudo de caso. **RECH-Revista Ensino de Ciências e Humanidades-Cidadania, Diversidade e Bem-Estar**. v. V, n. 2, jul-dez, p.14-127, 2021.

UNESCO. COVID-19 Impact on Education. 2020. Acesso em 05 de maio de 2021. Disponível em: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>

Legislação

Decreto n° 11/2020, de 30 de março, referente à declaração do Estado de Emergência em Moçambique.

Decreto n° 12/2020, de 30 de abril, referente à prorrogação o Estado de Emergência em Moçambique.

Decreto n° 79/2020 de 4 de setembro, referente à declaração da Situação da Calamidade Pública e Ativa o Alerta Vermelho em Moçambique.

Decreto n° 1/2021, de 13 de janeiro, referente à revisão das medidas para a contenção da propagação da pandemia da Covid-19, enquanto durar a Situação de Calamidade Pública e revoga o Decreto n° 110/2020, de 18 de dezembro.

Decreto n°2/2021, de 04 de fevereiro, referente à revisão das medidas para a contenção da propagação da pandemia da Covid-19 enquanto durar a situação de Calamidade Pública e Alerta Vermelho em Moçambique.

DISLEXIA NO AMBIENTE ESCOLAR: SINAIS DE TRANSTORNO DISLÉXICO EM CRIANÇAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Data de aceite: 04/07/2022

Data de submissão: 21/04/2022

Tatinês de Melo Araújo

Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
Parintins, AM
<http://lattes.cnpq.br/2750693870785058>
<http://orcid.org/0000-0003-2925-0743>

Corina Fátima Costa Vasconcelos

Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
Parintins, AM
<http://lattes.cnpq.br/7806888496537416>
<http://orcid.org/0000-0001-9926-1048>

Jadson Justi

Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
Parintins, AM
<http://lattes.cnpq.br/9027494348391294>
<http://orcid.org/0000-0003-4280-8502>

RESUMO: A dislexia é um transtorno de origem neurológica que atinge principalmente a leitura, cujo diagnóstico nem sempre é realizado, o que dificulta o tratamento e as orientações didático-pedagógicas voltadas para as necessidades e dificuldades do disléxico. Assim, esta pesquisa tem o objetivo de descrever quais os principais sinais que podem ser identificados pelos professores no ambiente educacional que sugerem a existência de possíveis casos de dislexia em crianças dos anos iniciais do ensino fundamental. O estudo configura-se metodologicamente como uma revisão narrativa e se deu por meio de múltiplas pesquisas científicas disponibilizadas no

Google Acadêmico, na plataforma SciELO e em materiais impressos. Os resultados demonstram que a dislexia é um tema bastante abordado na literatura e apresenta inúmeras definições, a depender dos autores que a estudam. De acordo com o conjunto de autores estudados como aporte teórico deste estudo, são destacadas as principais características da dislexia. Conclui-se que a responsabilidade do professor na identificação de sinais de possíveis casos da dislexia em sala de aula mostra-se relevante, pois é o ponto de partida para o encaminhamento, tratamento e prevenção desse transtorno que afeta a vida de muitas crianças. Nesse sentido é que o professor pode contribuir para se pensar em uma educação inclusiva e evitar os rótulos ou a segregação no ambiente escolar daqueles que lutam diariamente para superar as dificuldades de aprendizagem ocasionadas pela dislexia.

PALAVRAS-CHAVE: Dislexia; professor; anos iniciais do ensino fundamental.

DYSLEXIA IN THE SCHOOL ENVIRONMENT: DYSLEXIC DISORDER SIGNS IN CHILDREN IN THE ELEMENTARY SCHOOL EARLY YEARS

ABSTRACT: Dyslexia is a neurological disorder that mainly affects reading and whose diagnosis is not always performed, and this makes treatment and didactic-pedagogical guidelines focused on the needs and difficulties of dyslexics difficult. Thus, this research aims to describe the main signs that teachers can identify in the educational environment, which suggest the existence of possible dyslexia cases in children in the elementary school early years. Methodologically

the study is configured as a narrative review and was carried out through multiple scientific researches available on Google Scholar, on the SciELO platform and in printed materials. The results demonstrate that dyslexia is a topic widely discussed in the literature with numerous definitions, depending on the authors who study it. According to the group of authors studied as a theoretical contribution to this study, the main dyslexia characteristics are highlighted. It is concluded that is relevant the teacher's responsibility in identifying signs of possible dyslexia cases in the classroom, as it is the starting point for the referral, treatment and prevention of this disorder that affects the lives of many children. In this sense, the teacher can contribute to thinking about an inclusive education and to avoid labels or segregation in the school environment of those who daily struggle to overcome the learning difficulties caused by dyslexia.

KEYWORDS: Dyslexia; teacher; elementary school early years.

1 | INTRODUÇÃO

O interesse por este estudo surgiu durante a jornada profissional de seus proponentes ao se depararem com inúmeros casos de estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental que apresentavam características de possível transtorno de dislexia. Em muitos casos observados, percebeu-se a ausência de um diagnóstico conclusivo. Sabe-se que a ausência do diagnóstico de dislexia não é vantajosa para o trabalho pedagógico da equipe de profissionais dentro do ambiente escolar. Contudo, Silva (2009) considera a dislexia como um transtorno de aprendizagem, no qual a pessoa apresenta dificuldades na leitura e escrita, podendo vir ou não acompanhado de dificuldades em matemática. Menciona-se, ainda, que o referido transtorno é objeto de discussão em várias áreas de conhecimento, tais como: medicina, psicologia, educação, entre outras. Apesar dos inúmeros estudos já realizados, essa é uma área ampla que necessita de mais atenção especialmente na educacional, considerando a possibilidade de ser uma das causas mais frequentes de baixo rendimento escolar de estudantes.

De acordo com Affonso *et al.* (2011), estima-se que, no Brasil, em torno de 30% a 40% dos estudantes dos primeiros anos iniciais apresentam dificuldades de aprendizagem e, destas dificuldades, acredita-se que 3% a 5% se caracterizam como dislexia, também conhecida como transtorno específico de leitura. No que tange às características dos disléxicos têm-se a ocorrência de frustração por inúmeras tentativas de aprender algo e não conseguir, provocando em si o sentimento de inferioridade em relação aos demais estudantes. Segundo Przybysz e Hahn (2018), a dislexia não altera somente o processo de aprendizagem de leitura e escrita, é uma condição contínua que pode gerar dificuldades em vários aspectos da vida da pessoa relacionado à leitura (soletração e fluência), expressão escrita e, em parte dos casos, à matemática.

O processo de ensino-aprendizagem com estudantes disléxicos configura-se como um grande desafio, se uma criança com dislexia não consegue aprender do jeito que

Ihe ensinamos, temos que lhe ensinar do jeito que ela consegue aprender (MUSZKAT; RIZZUTTI, 2012). No entanto, fica nas mãos da atuação dos profissionais atuantes na educação a responsabilidade para desenvolver no decorrer do trabalho didático-pedagógico estratégias que potencializam a aprendizagem e amenizam o sofrimento emocional desse estudante em relação a um processo com inúmeros obstáculos – quadro de dislexia. Segundo Shaywitz (2006, p. 78), “O maior obstáculo que impede uma criança disléxica de explicar seu potencial e de perseguir seus sonhos é a ampla ignorância sobre a verdadeira natureza da [...]” condição que a dislexia lhe impõe.

Para tanto, o objetivo geral traçado nesta pesquisa foi conhecer quais sinais podem ser identificados pelos professores que sugerem a existência de possíveis casos de dislexia em crianças nos anos iniciais do ensino fundamental. E como objetivos específicos, têm-se: a) realizar descrição sobre a dislexia com abordagem voltada para suas definições, tipos e características; b) discutir teoricamente sobre a relevância da identificação de sinais de casos de dislexia em estudantes no contexto escolar e a responsabilidade do professor nesse processo.

O presente estudo justifica-se na escassez de pesquisas na área educacional que forneça subsídios para o debate sobre possíveis casos de dislexia – em ambiente escolar – sem um diagnóstico conclusivo, apesar de inúmeros estudos abordarem a temática. Outrossim, esta pesquisa torna-se relevante na busca de resposta que a instigou e também na possibilidade de uma reflexão para eventuais lacunas sobre a dislexia na educação. Também se constitui como uma oportunidade de abranger a presente discussão – dislexia – tão relevante para os profissionais de educação e seus estudantes, bem como para a sociedade como um todo.

2 | COMPREENDENDO O CONCEITO DE DISLEXIA

Há tempos a dislexia vem sendo estudada por médicos e pesquisadores das mais variadas áreas do conhecimento. Há relatos desse transtorno por volta do século XIX, e, desde então, foram mais significativamente alcançados progressos a partir de 1917, sendo assim cada vez mais realizadas pesquisas a fim de encontrar respostas na tentativa de solucionar tal transtorno (MUSZKAT; RIZZUTTI, 2012).

A dislexia é um transtorno específico na aprendizagem da leitura, de origem neurológica, cuja característica principal é o rendimento escolar inferior ao esperado, tendo em conta a idade cronológica, o potencial da pessoa e sua escolaridade (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013). Partindo disso, muitos estudantes, no processo da alfabetização, apresentam os mais variados erros e dificuldades com relação à aquisição da leitura e da escrita: trocam letras, escrevem espelhado, não conseguem juntar palavras, memorizar e nem mesmo identificar as letras. Sabe-se que isso é esperado e tende a desaparecer à medida que as crianças forem compreendendo os conceitos necessários

a essas habilidades. Entretanto, no caso de um estudante com o transtorno disléxico, os erros irão persistir e, de certa forma, ele permanecerá com a dificuldade para decodificar os símbolos escritos e reconhecer imediatamente as palavras. Segundo Oliveira, Cardoso e Capellini (2011, p. 514),

Os escolares com dislexia apresentam alteração na discriminação dos sons e, por isso, a fusão rápida de estímulos encontra-se comprometida, resultando na dificuldade para organizar a sequência dos sons na formação das palavras [...].

Observa-se que a dificuldade com a leitura e escrita é o principal aspecto observado no estudante com dislexia que também pode apresentar dificuldade em outros elementos de seu desenvolvimento. Geralmente, a dislexia nunca apresenta apenas um problema, ou seja, se manifesta por meio de vários sintomas. Pesquisadores procuram constantemente desvendar sua origem e melhores tratamentos a fim de minimizar ou mesmo extingui-la (JARDIM, 2010; ZORZI *et al.*, 2012).

Contudo, têm-se que a dislexia ainda não esteja completamente detalhada – do ponto de vista científico – no que tange sua etiologia (BHATNAGAR, 2004). No entanto, há fortes indícios que levam a comunidade científica a pensar na possibilidade de haver componente genético em quadros disléxicos com base em estudos transgeracionais que apresentam as mesmas características na descendência familiar. Contudo, é altamente sugestivo a condição de transmissibilidade de genes de geração a geração com base em estudos que descrevem que mais de 50% de crianças com quadros comportamentais disléxicos têm pais e/ou irmãos com as mesmas características (GAYAN; OLSON, 2003; INTERNATIONAL DYSLEXIA ASSOCIATION, 2013; RODRIGUES; CIASCA, 2016; SARTORATO, 2015; SHAYWITZ; SHAYWITZ, 2003; TZENOVA *et al.*, 2004).

Menciona-se ainda que pesquisas com neuroimagem vêm evidenciando consideráveis diferenças no desempenho e desenvolvimento do cérebro de crianças com dislexia (FERNANDES *et al.*, 2015). Apesar dos avanços no detalhamento das características comportamentais do estudante disléxico ainda há de ser estudada profundamente pela comunidade científica mundial, inclusive a brasileira, a fim de se pleitear melhores avanços com o objetivo de minimização de suas consequências na vida do estudante (BHATNAGAR, 2004; ZORZI, 2003).

A dislexia vem sendo divulgada no Brasil pela Associação Brasileira de Dislexia, fundada em 1983, a qual possui um *site* – <https://www.dislexia.org.br/> – que traz informações sobre o conceito de dislexia, realização de diagnóstico, dentre outras questões de suma relevância. A dislexia é uma falta de habilidade na linguagem que se reflete na leitura e não é causada por baixa inteligência. Na verdade, há uma lacuna inesperada entre a habilidade de aprendizagem e o sucesso escolar (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA, 2016a, 2016b).

O conceito de dislexia é bastante variável do ponto de vista de diferentes autores,

pedagogicamente conceituada como dificuldade em usar palavras, leitura abaixo do esperado para a idade cronológica e inteligência normal, causando dificuldades em transpor para o papel palavras ou ideias, visto que seguir regras ortográficas, pontuação e gramática são processos que causam transtornos para o disléxico (MUSZKAT; RIZZUTTI, 2012). Alves *et al.* (2011, p. 30) ressaltam que o conceito mais aceito contemporaneamente é de que dislexia é

[...] um transtorno específico de aquisição e do desenvolvimento da aprendizagem da leitura, caracterizado por um rendimento em leitura inferior ao esperado para idade e que não se caracteriza como o resultado direto de comprometimento da inteligência geral, lesões neurológicas, problemas visuais ou auditivos, distúrbios emocionais ou escolarização inadequada.

Dando seguimento e condizente com os autores mencionados anteriormente, o conceito de dislexia atrela-se necessariamente as características como: a) dificuldade na leitura; b) atraso na fala e linguagem; c) troca de letras; d) escrita espelhada, e) dificuldade na escrita; f) baixo nível de atenção; g) desenvolvimento da coordenação motora global comprometido; h) confusão para identificar lado direito e esquerdo a partir de um ponto específico; i) dificuldade para lembrar endereços, números de telefones e sequências consecutivas verbais (ordens). Desta forma, observa-se que a definição de dislexia é extremamente complexa, pois não envolve apenas uma característica específica

3 | TIPOS E CARACTERÍSTICAS DA DISLEXIA

Neste estudo, optou-se por abordar a classificação presente em Artigas-Pallarés (2009), Caridá e Mendes (2012), Moojen, Bassôa e Gonçalves (2016), Dias e Santos (2016), entre outros.

Para tanto, sabe-se da existência de dois grupos de dislexia, a saber: a) adquirida após lesão cerebral (condição em que a pessoa fluente em leitura perde a capacidade de compreender o sentido das palavras escritas); e b) do desenvolvimento (quadro detectável desde os primeiros anos da vida escolar) (BOGDANOWICZ *et al.*, 2014; BRUCK, 1990; LAW *et al.*, 2014; LYON; SHAYWITZ; SHAYWITZ, 2003; MOOJEN; BASSÔA; GONÇALVES, 2016).

Segundo esses mesmos autores, uma das características mais frequentemente associadas ao termo dislexia de desenvolvimento é o transtorno específico nas operações que implicam o reconhecimento das palavras (precisão e rapidez) que compromete, em maior ou menor grau, a compreensão da leitura. As habilidades de escrita ortográfica e de produção textual também estão gravemente comprometidas.

Caridá e Mendes (2012), por sua vez, ressaltam a dislexia como sendo um transtorno de aprendizagem de origem neurológica, e, inclusive, destacam que alguns sinais dela são possíveis de serem percebidos antes da alfabetização propriamente dita, ou seja, durante o desenvolvimento da criança nos seus primeiros anos de vida ou na pré-escola, e que

podem demonstrar risco para dislexia.

Na mesma perspectiva, Dias e Santos (2016) relatam que a dislexia não é considerada uma doença, mas sim um funcionamento peculiar do cérebro para processar a linguagem. E, segundo Artigas-Pallarés (2009), do ponto de vista neurológico, a dislexia é considerada uma disfunção do sistema nervoso central, que compromete a aquisição e o desenvolvimento das habilidades escolares, tendo como critérios de exclusão o rebaixamento intelectual, défices sensoriais (visual, auditivo) e défices motores significativos, com condições supostamente adequadas de aprendizagem e ausência de problemas psicossociais.

Em vista da literatura destacada anteriormente, observa-se que a maior parte da teoria sobre dislexia enfatiza que não há baixo desempenho intelectual, apesar da dificuldade de leitura ser importante, mas podem surgir, concomitante, problemas emocionais ou educacionais, assim como a dificuldade pode estar associada a questões socioeconômicas.

4 | IDENTIFICAÇÃO DE SINAIS DE DISLEXIA EM CRIANÇAS NO AMBIENTE ESCOLAR

A escola é o local mais propício a se reconhecer a manifestação das dificuldade de aprendizagem ligadas ou não a um transtorno. Compreende-se que para a maioria dos estudantes o processo de aprendizagem de leitura e escrita ocorra de forma satisfatória. No entanto, em alguns casos, esse processo pode ocorrer de forma insatisfatória, ou seja, fora dos padrões típicos esperados para uma aprendizagem eficaz (PRZYBYSZ; HAHN, 2018).

É na escola que a dislexia de fato se apresenta por meio de suas características e pode ser percebida por profissionais atuantes na educação. Há disléxicos que revelam suas dificuldades em outros ambientes e situações, mas nenhum deles se compara ao ambiente educacional, local no qual a leitura e escrita são permanentemente utilizadas e, sobretudo, valorizadas; (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA, 2016b). No entanto, são encontrados sinais, divididos por fases, para identificação dos disléxicos, como pode ser observado no Quadro 1.

Fases	Sinais de dislexia
pré-escola	<ul style="list-style-type: none"> • Dispersão. • Fraco desenvolvimento da atenção. • Atraso do desenvolvimento da fala e da linguagem. • Dificuldade de aprender rimas e canções • Fraco desenvolvimento da coordenação motora. • Dificuldade com quebra-cabeça • Falta de interesse por livros impressos.
Idade escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade na aquisição e automação da leitura e da escrita • Pobreza na rítmica verbal (sons iguais ao final das palavras) • Desatenção e dispersão. • Dificuldade de copiar de livros e da lousa • Dificuldade na coordenação motora fina (letras, desenhos, pinturas, entre outras) e/ou grossa (ginástica, dança, entre outras). • Desorganização geral, constantes atrasos na entrega de trabalho escolar e perda de seus pertences. • Confusão para nomear entre esquerda e direita. • Dificuldade em manusear mapas, dicionários, lista telefônica, entre outros • Vocabulário pobre com sentenças curtas e imaturas ou longas e vagas.

QUADRO 1 – Possíveis sinais de dislexia

Fonte: Associação Brasileira de Dislexia (2016b).

Mediante os sinais apresentados anteriormente é válido mencionar a necessidade de busca constante de evidências de validade baseadas em variáveis externas e na estrutura interna e precisão de testes de dislexia. É notória a escassez de instrumentos psicométricos adequados para a avaliação de risco de dislexia para estudantes (ALVES, 2016).

Para Condemarin e Blomquist (1989), existem quatro características que podem ser observadas claramente em uma criança com dislexia e que deverão fazer parte da observação de qualquer profissional: a) história pessoal (quadro de antecedência familiar de dificuldades no aprendizado da leitura e da escrita; dificuldade no momento do parto; atraso do desenvolvimento de fala e linguagem); b) dificuldade em memorizar; c) confusão direita-esquerda; d) escrita e leitura comprometidas (confusão de letras, sílabas ou palavras similares e conseqüentemente dificuldade na compreensão de textos); e) dificuldade em operações matemáticas; e f) quadros emocionais desajustados relacionados a questões que envolvem a escola.

Já para Snowling e Hulme (2013), os sinais que comumente podem ser observados em crianças com risco para dislexia em idade pré-escolar são: (1) apresentar demora em relação a seus pares na aquisição oral de fonemas; (2) dificuldades de articulação verbal; (3) problemas para aprender nomes de letras e cores; (4) sequência errada de sílabas; (5) dificuldade para lembrar endereços, números de telefones e outras sequências verbais (realizar ordens complexas). Segundo Zorzi (2003), pode ser observado nos estudantes que apresentam características de dislexia mais dificuldade em consciência fonológica,

na fala – em parte das vezes –, no reconhecimento das letras e em disciplinas diversas quando necessariamente dependem do uso da língua escrita. O ensino da leitura e escrita tem ênfase especial na atuação educacional nas etapas iniciais do ensino fundamental. Entretanto, para alguns aprender a ler e escrever constitui um grande desafio

Fonseca (2009) afirma que aprendizagem da leitura – no caso de um estudante disléxico – acontece de forma lenta e com mais dificuldades que para outros estudantes, fazendo com que necessitem de um atendimento diferenciado durante o processo de aprendizagem. É justamente nesse período da aquisição de conhecimentos de leitura e escrita que são notados os primeiros sinais do transtorno específico de aprendizagem

É muito importante a identificação precoce do distúrbio, pois, caso não aconteça, há a possibilidade de causar problemas no desenvolvimento linguístico, na escolarização e nas interações sociais (CARIDÁ; MENDES, 2012; FERRACINI *et al.*, 2006). Logo, o professor, como o principal observador do desenvolvimento da criança em relação ao grupo de estudantes e suas capacidades de acordo com a faixa etária, pode solicitar, em conjunto com a equipe pedagógica da escola, o acompanhamento especializado fora do ambiente escolar, no intuito de investigar os motivos da dificuldade de aprendizagem apresentada.

Por conseguinte, é válido mencionar que dislexia não tem cura, mas pode ser amenizada desde que a devida atenção seja ofertada. Quanto mais cedo for identificada a presença da dislexia, mais chance esse estudante terá para se desenvolver no processo de escolarização.

Quando a dislexia é diagnosticada e tratada precocemente, os impactos emocionais e comportamentais são evitados e a criança consegue suprir suas dificuldades e prosseguir no processo de alfabetização. (SILVA, 2009, p. 473).

Em relação ao diagnóstico, encontrou-se na literatura que este não é prescrito por um único profissional, é desenvolvido por equipe multidisciplinar, geralmente composta de médico, psicólogo, psicopedagogo e fonoaudiólogo. Sendo descartados casos de deficiências auditivas e visuais, características de déficit de atenção, problemas emocionais, psicológicos e socioeconômicos que possam comprometer a aprendizagem. O estudante suspeito de ter dislexia geralmente realiza exame de ressonância magnética e testes específicos solicitados pela equipe de profissionais. São as imagens obtidas do exame e a realização de testes específicos é que orientam os profissionais envolvidos. Assim, Morais (2006, p. 162) discorre que:

O diagnóstico é feito a partir de uma avaliação multidisciplinar que nesta equipe contenha um psicopedagogo neuropediatra, um fonoaudiólogo, e um psicólogo quando se fizer necessário, para que seja avaliado todos as habilidades sejam elas: perceptivas, motoras, linguísticas, e cognitivas envolvidas no processo de leituras e escrita; fatores emocionais e o próprio ato de ler e escrever.

Silva (2009) destaca que, para se ter o processo de intervenção bem-sucedido, o

diagnóstico deve empregar procedimentos que possibilitem determinar o nível funcional da leitura, seu potencial e capacidade, a extensão da deficiência, as deficiências específicas na capacidade de leitura, a disfunção neuropsicológica, os fatores associados e as estratégias de desenvolvimento e recuperação para a melhoria do processamento neuropsicológico e para a integração das capacidades perceptivo-linguísticas.

51 O PROFESSOR E A IDENTIFICAÇÃO DE SINAIS DE TRANSTORNO DISLÉXICO DE ESTUDANTES

A identificação da dislexia do desenvolvimento de estudantes é complexa, já que o processo de aquisição da leitura envolve inúmeros fatores como os neurológicos, emocionais, culturais, socioeconômicos, educacionais, entre outros (ZORZI *et al.*, 2012). O que requer a análise de vários profissionais, entre estes, o professor. A compreensão por parte dos profissionais da educação de que o estudante disléxico não é uma pessoa anormal – um deficiente – deve ser um dos primeiros aspectos a serem observados, no sentido de evitar certos estigmas e impedir que os estudantes sejam rotulados. Moojen (2012) enfatiza que os disléxicos são pessoas normais, com inteligência normal; não sendo portadoras de problemas psíquicos e neurológicos graves, tendo audição e visão normal ou corrigida e, todavia, em nada diferem de uma criança não disléxica.

Por essa razão, mesmo que a dislexia ocasione inúmeras dificuldades no processo de aprendizagem da leitura, ainda, assim, isso não limita o direito da criança em alcançar uma educação de qualidade e que atenda suas dificuldades no processo de ensino-aprendizagem.

Ciasca, Lima e Ribeiro (2016) destacam que as principais características do quadro de dislexia, quando o aluno é encaminhado ao diagnóstico, são apontadas pelo professor em sala de aula, diante de uma criança que apresenta dificuldades específicas, como: (1) confusão de letras com pequenas diferenças na grafia: “e - c”, “i - j”, “u - v”; (2) confusão entre letras com diferente orientação espacial: “b - d”, “b - p”, “d - p”; (3) inversões; (4) substituições; (5) adição; (6) subtração; (7) repetição de sílabas, palavras e frases; (8) leitura e escrita em espelho; (9) dificuldade na decodificação

Diante do que foi posto anteriormente, ressalta-se a importância do conhecimento do professor sobre a dislexia, uma vez que em alguns casos é o primeiro a se deparar com as dificuldades de aprendizagem. Desta forma, parece fundamental que os professores conheçam as características da dislexia para que possam identificar precocemente seus sinais, porém, é coerente enfatizar que não cabe a eles realizar o diagnóstico dos transtornos de aprendizagem. Quando o transtorno é identificado no ambiente escolar, o profissional deve, juntamente com o responsável pela criança, encaminhá-la para um diagnóstico preciso e, uma vez confirmado o transtorno, procurar compreender as dificuldades desse estudante, a fim de planejar um programa de intervenção eficiente que, necessariamente,

implicará a participação de outros profissionais, tais como: psicólogo, fonoaudiólogo e psicopedagogo (DROUET, 2006; GOULANDRIS, 2004; SNOWLING, 2004).

6 | MÉTODO

Na busca de melhor compreensão sobre as questões que permeiam a dislexia, – no caso deste estudo analisar os sinais que podem ser identificados pelos professores que sugerem a existência ou não de possíveis casos de dislexia, – a presente investigação trata-se de uma pesquisa de revisão narrativa, a qual é considerada essencial para uma reflexão que leve em consideração a literatura já produzida, bem como considerações dos próprios autores que inferem sua posição perante o objeto estudado. A metodologia adotada neste estudo – narrativa – é pertinente para a condução científica de uma produção que permeia temática com alta necessidade de preencher lacunas existentes sobre o objeto em condições ainda pouco exploradas (FINK, 2014; GRANT; BOOTH, 2009; ROTHER, 2007).

O estudo deu-se a partir da pesquisa e análise de artigos científicos e livros, disponibilizadas no Google Acadêmico e plataforma SciELO e materiais impressos que subjazem a temática discutida. As duas plataformas mencionadas são amplamente acessadas e apresentam credibilidade científica como aporte para estudos diversos, o que inclui a dislexia. Contudo, privilegiaram-se, também, literaturas impressas como norteadoras teóricas, uma vez que existem obras não aportadas (depositadas) em plataformas digitais e que apresentam excelência em sua teoria e benesses diversas à comunidade acadêmica.

7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das definições apresentadas sobre o que seja a dislexia, sua compreensão não se apresenta de forma simples, pois existem várias definições a partir de diferentes autores que discutem o tema. Porém, é consenso entre alguns, com os quais se assume neste estudo, o entendimento da dislexia como um transtorno de origem neurológica que afeta principalmente a aprendizagem da leitura. Daí a importância de seu conhecimento no ambiente escolar para a indicação de diagnóstico e organização didático-pedagógica nos primeiros anos de escolaridade.

O conhecimento por parte de professores das características apresentadas - ao longo do estudo - por um estudante disléxico é fundamental para a indicação de diagnóstico e a organização de um trabalho pedagógico voltado para as suas dificuldades, além de que os professores também precisam, sobretudo, entender o que seja dislexia. O que certamente auxiliará no combate ao preconceito e evitará rótulos que dificultam ainda mais o processo de aprendizagem. Por isso, é importante que os professores tenham um olhar atento no momento de realizar um diagnóstico das dificuldades de aprendizagem em sala de aula. A recomendação é que o primeiro mês de aula deve servir para que o professor conheça seu estudante e, assim, definir o melhor método para obter um bom desempenho

em suas aulas e para que os estudantes com dificuldade de aprendizagem não sofram tanto.

O professor tem papel preponderante na identificação de sinais que possam indicar possíveis casos de dislexia em suas aulas, e o conhecimento desse transtorno, que afeta a aprendizagem da leitura, contribui para as avaliações e indicação de diagnósticos. Assim, o professor pode mudar a vida de uma pessoa na medida em que pensa em metodologias de ensino que favoreçam sua inclusão no processo ensino-aprendizagem.

Contudo, neste estudo, a dislexia é compreendida como um transtorno que afeta principalmente a aprendizagem da leitura, ocasionando o fracasso escolar das pessoas que precisam lidar com esse transtorno. Além de compreender o conceito de dislexia, os professores necessitam traçar melhores percursos metodológicos para lidarem com o anseio do apreender dos discentes. A identificação de possíveis casos de dislexia nos primeiros anos de escolaridade é fundamental para o encaminhamento a tratamentos por profissionais especializados e também para o planejamento de atividades didático-pedagógicas que sejam capazes de subsidiar um aprendizado eficaz.

Diante do exposto, a responsabilidade do professor mostra-se extremamente relevante, pois é ponto de partida para encaminhamento, tratamento e prevenção do transtorno em questão que tanto pode afetar a vida de estudantes. Nesse sentido é que o professor pode contribuir para se pensar em uma educação inclusiva e evitar segregação no ambiente escolar daqueles que apresentam condição disléxica.

REFERÊNCIAS

AFFONSO, M. J. C. O. *et al.* Avaliação de escrita na dislexia do desenvolvimento: tipos de erros ortográficos em prova de nomeação de figuras por escrita. **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 13, n. 4, p. 628-635, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcefac/a/7ZKTnwQWrQ6D6JwzzhMmR4m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 abr. 2022.

ALVES, L. M. *et al.* Introdução à dislexia do desenvolvimento. *In*: ALVES, L. M.; MOUSINHO, R.; CAPELINI, S. (org.). **Dislexia: novos temas, novas perspectivas**. Rio de Janeiro: Wak, 2011. p. 21-40.

ALVES, R. J. R. **Teste para identificação de sinais de dislexia: evidências de validade e precisão**. Orientadora: Tatiana de Cássia Nakano. 229 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2016. Disponível em: <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/bitstream/tede/885/2/RAUNI%20JANDRE%20ROAMA%20ALVES.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2022.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5(r))**. 5. ed. Washington, DC: American Psychiatric Association, 2013.

ARTIGAS-PALLARÉS, J. Dislexia: enfermedad, trastorno o algo distinto. **Revista de Neurología**, Barcelona, v. 48, p. S63-S69, 2009. Suplemento 2.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA. **O que é dislexia?**. São Paulo: ABD, 2016b. Disponível em: <https://www.dislexia.org.br/o-que-e-dislexia/>. Acesso em: 17 abr. 2022.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA. **Quem somos**. São Paulo: ABD, 2016a. Disponível em: <https://www.dislexia.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 17 abr. 2022.

BHATNAGAR, S. C. **Neurociência para o estudo dos distúrbios da comunicação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2004.

BOGDANOWICZ, K. M. *et al.* Characteristics of cognitive deficits and writing skills of Polish adults with developmental dyslexia. **International Journal of Psychophysiology**, New York, v. 93, n. 1, p. 78-83, 2014.

BRUCK, M. Word recognition skills of adults with childhood diagnoses of dyslexia. **Developmental Psychology**, Richmond, v. 26, n. 3, p. 439-454, 1990. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/232504641_Word-Recognition_Skills_of_Adults_With_Childhood_Diagnoses_of_Dyslexia/link/57e9812908aed0a291304066/download. Acesso em: 17 abr. 2022.

CARIDÁ, D. A. P.; MENDES, M. H. A importância do estímulo precoce em casos com risco para dislexia: um enfoque psicopedagógico. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 29, n. 89, p. 226-235, 2012. Disponível em: <https://cdn.publisher.gn1.link/revistapsicopedagogia.com.br/pdf/v29n89a06.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2022.

CIASCA, S. M.; LIMA, R. F.; RIBEIRO, M. V. L. M. Avaliação e manejo neuropsicológico na dislexia do desenvolvimento. *In*: ROTTA, N. T.; OHIWELLER, L.; RIESGO, R. S. (org.). **Transtorno de aprendizagem**: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016. p. 162-175.

CONDEMARIN, M.; BLOMQUIST, M. **Dislexia**: manual de leitura corretiva. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

DIAS, M. J.; SANTOS, A. G. A relevância da motivação no processo de ensino aprendizagem das crianças disléxicas. **Saúde e Educação**, Coromandel, v. 1, n. 1, p. 64-81, 2016.

DROUET, R. C. R. **Distúrbios da aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2006.

FERNANDES, W. M. *et al.* Neuroimagem e dislexia do desenvolvimento. *In*: CIASCA, S. M. *et al.* (ed.). **Transtornos de aprendizagem**: neurociência e interdisciplinaridade. São Paulo: Book Toy, 2015. p. 339-354.

FERRACINI, F. *et al.* Avaliação de vocabulário expressivo e receptivo na educação infantil. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 23, n. 71, p. 124-133, 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v23n71/v23n71a06.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2022.

FINK, A. **Conducting research literature reviews**: From the Internet to paper. 4. ed. Los Angeles: Sage, 2014.

FONSECA, V. D. Dislexia, cognição e aprendizagem: uma abordagem neuropsicológica das dificuldades de aprendizagem da leitura. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 28, n. 81, p. 339-356, 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v26n81/v26n81a02.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2022.

GAYAN, J.; OLSON, R. K. Genetic and environmental influences on individual differences in printed word recognition. **Journal of Experimental Child Psychology**, New York, v. 84, n. 2, p. 97-123, 2003. Disponível em: <http://ibgwww.colorado.edu/~gayan/jecp03.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2022.

GOULANDRIS, N. K. Avaliação das habilidades de leitura e ortografia. In: SNOWLING, M. J.; STACKHOUSE, J. (org.). **Dislexia, fala e linguagem**: um manual do profissional. Tradução: Magda França Lopes. São Paulo: Artmed, 2004. p. 91-120.

GRANT, M. J.; BOOTH, A. A typology of reviews: An analysis of 14 review types and associated methodologies. **Health Information and Libraries Journal**, Oxford, UK, v. 26, n. 2, p. 91-108, 2009. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>. Acesso em: 17 abr. 2022.

INTERNATIONAL DYSLEXIA ASSOCIATION. **Dyslexia in the classroom**: What every teacher needs to know. Baltimore: IDA, 2013. Disponível em: <https://1xwltg429wbz1nv5201c3cao-wpengine.netdna-ssl.com/wp-content/uploads/2015/01/DITC-Handbook.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2022.

JARDIM, W. R. S. **Dificuldades de aprendizagem no ensino fundamental**: manual de identificação e intervenção. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2010.

LAW, J. M. *et al.* The relationship of phonological ability, speech perception, and auditory perception in adults with dyslexia. **Frontiers in Human Neuroscience**, Lausanne, v. 8, p. 1-12, 2014. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4078926/pdf/fnhum-08-00482.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2022.

LYON, G. R.; SHAYWITZ, S. E.; SHAYWITZ, B. A. A definition of dyslexia. **Annals of Dyslexia**, Baltimore, v. 53, p. 1-14, 2003.

MOOJEN, S. M. P.; BASSÔA, A.; GONÇALVES, H. A. Características da dislexia de desenvolvimento e sua manifestação na idade adulta. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 33, n. 100, p. 50-59, 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v33n100/06.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2022.

MOOJEN, S. **Orientação para o trabalho com o disléxico na escola**. Blumenau: Psicosol, 2012. Não paginado. Disponível em: <https://psicosol.com/orientacoes-para-o-trabalho-com-o-dislexico-na-escola/>. Acesso em: 17 abr. 2022.

MORAIS, A. M. P. **Distúrbios de aprendizagem**: uma abordagem psicopedagógica. 12. ed. São Paulo: Edicon, 2006.

MUSZKAT, M.; RIZZUTTI, S. **O professor e a dislexia**. São Paulo: Cortez, 2012.

OLIVEIRA, A. M.; CARDOSO, A. C. V.; CAPELLINI, S. A. Desempenho de escolares com distúrbio de aprendizagem e dislexia em testes de processamento auditivo. **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 513-521, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcefac/a/DfhfhjHNLGqt5DcgqLzrtr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 abr. 2022.

PRZYBYSZ, D. C.; HAHN, F. A. Dislexia e formação de professores. **Revista Espacios**, v. 39, n. 43, p. 5, 2018. Disponível em: <https://www.revistaespacios.com/a18v39n43/a18v39n43p05.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2022.

RODRIGUES, S. D.; CIASCA, S. M. Dislexia na escola: identificação e possibilidades de intervenção. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 33, n. 100, p. 86-97, 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v33n100/10.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2022.

ROTHER, E. T. Revisão sistemática x revisão narrativa. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. v-vi. 2007. Editorial. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ape/a/z7zZ4Z4GwYV6FR7S9FHTByr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 abr. 2022.

SARTORATO, E. Aspectos genéticos da dislexia. In: CIASCA, S. M. *et al.* (ed.). **Transtornos de aprendizagem: neurociência e interdisciplinaridade**. São Paulo: Book Toy, 2015. p. 293-299.

SHAYWITZ, S. E.; SHAYWITZ, B. A. The science of reading and dyslexia. **Journal of American Association for Pediatric Ophthalmology and Strabismus**, St. Louis, MO, v. 7, n. 3, p. 158-166, 2003.

SHAYWITZ, S. **Entendendo a dislexia: um novo e completo programa para todos os níveis de problemas de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SILVA, S. S. L. Conhecendo a dislexia e a importância da equipe interdisciplinar no processo de diagnóstico. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 26, n. 81, p. 470-475, 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v26n81/v26n81a14.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2022.

SNOWLING, M. J. Dislexia desenvolvimental: uma introdução e visão teórica geral. In: SNOWLING, M. J.; STACKHOUSE, J. (org.). **Dislexia, fala e linguagem: um manual do profissional**. Tradução: Magda França Lopes. São Paulo: Artmed, 2004. p. 11-21.

SNOWLING, M. J.; HULME, C. **A ciência da leitura**. Porto Alegre: Penso, 2013.

TZENOVA, J. *et al.* Confirmation of a dyslexia susceptibility locus on chromosome 1p34-p36 in a set of 100 Canadian families. **American Journal of Medical Genetics. Part B, Neuropsychiatric Genetics**, Hoboken, v. 27, n. 1, p. 117-124, 2004.

ZORZI, J. L. **Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: questões clínicas e educacionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ZORZI, M. *et al.* Extra-large letter spacing improves reading in dyslexia. **Proceedings of the National Academy of Sciences**, Washington, DC, v. 109, n. 28, p. 11.455-11.459, 2012. Disponível em: <https://www.pnas.org/doi/epdf/10.1073/pnas.1205566109>. Acesso em: 17 abr. 2022.

POR ENTRE CURRÍCULOS, FORMAÇÕES E CINEMA: “ARTES DE FAZER” DE PROFESSORES NA INVENÇÃO DOS COTIDIANOS DE ESCOLAS

Data de aceite: 04/07/2022

Danielle Piontkovsky

Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes)

Maria Regina Lopes Gomes

Prefeitura Municipal de Vitória/Universidade
Vila Velha (UVV)

Letícia Regina Silva Souza

Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)

Tamili Mardegan da Silva

Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)

Maria Riziane Costa Prates

Universidade Vila Velha (UVV)

Marcela Fraga Gonçalves Campos

Prefeitura Municipal de Educação da Serra

RESUMO: Os trabalhos que compõem este artigo resultam de pesquisas realizadas em diferentes redes de ensino e em escolas públicas de ensino fundamental e médio. Tratam das negociações e composições curriculares em articulação permanente com os processos de formações docentes, permitindo entrar em contato com práticas e invenções didático-pedagógicas que inventam incessantemente as aulas e os processos formativos, num esforço coletivo de vivenciar experimentações singulares de conhecimento e de vida. Compreendem as práticas-políticas de currículo e de formação nos enredamentos de diferentes contextos, usando, para tanto, as teorizações dos estudos com os cotidianos pelo entendimento de que, nesses

cotidianos, estão coexistindo múltiplas dimensões e circunstâncias de constituição dessas práticas-políticas pedagógicas que enredam saberes, fazeres, valores, poderes, afetos, significados e culturas. Metodologicamente, assume a pesquisa com os cotidianos (ALVES, 2008; FERRAÇO, 2008) e a cartografia (ROLNIK, 2007) em redes de conversações para as problematizações, buscando uma maior aproximação das “artes de fazer” (CERTEAU, 1994) dos praticantes que habitam os contextos de realização das pesquisas. As imagens-narrativas e as redes de conversações são criadas com esses praticantes cotidianos como procedimentos de produção de dados, como uma maneira de transitar, de ir ao encontro e acompanhar os processos de constituição dessas práticas-políticas docentes que se coengendram aos processos formativos. De modo mais específico e, por meio das experiências docentes, as pesquisas objetivam visibilizar algumas tramas que inventam as aulas, as formações continuadas de professores e as composições entre cinema e educação, destacando as produções escriturísticas que traçam as práticas-políticas curriculares e formativas presentes nos processos de “criação didática”. Apostam, portanto, na potência inventiva dessas “artes de fazer” de professores e alunos como possibilidades para compreender os currículos e as formações como campos híbridos e interdependentes, como práticas cotidianas encharcadas de experiências, saberes, emoções, ou seja, vivenciadas como a expressão de novos mundos possíveis.

PALAVRAS-CHAVE: Formações de Professores. Currículos. Cotidianos.

INVENCIONICES CURRICULARES, FORMATIVAS E DIDÁTICAS: PRÁTICAS DOCENTES COMO ARTES DE FAZER COTIDIANAS

Data de aceite: 04/07/2022

Danielle Piontkovsky

Doutora em Educação (PPGE/UFES). Professora do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes). Coordenadora Geral e Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional - ProfEPT. Membro do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Currículos, Culturas e Cotidianos (Nupec3) e do Grupo de Pesquisa Currículos, Cotidianos, Culturas e Redes de Conhecimentos

Maria Regina Lopes Gomes

Doutora em Educação (PPGE/UFES), Pedagoga Aposentada da Seme/PMV, ex-professora do Mestrado em Segurança Pública e do Curso de Pedagogia na Universidade Vila Velha (UVV), ex-coordenadora do Mestrado em Segurança Pública - PPGSEG/UVV, membro do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Currículos, Culturas e Cotidianos (Nupec3) e do Grupo de Pesquisa Currículos, Cotidianos, Culturas e Redes de Conhecimentos. Coordenadora do Grupo de Pesquisa do CNPq “Currículos-formação em redes, cotidianos de escolas e direitos humanos”

suas implicações curriculares e formativas, para além de uma base instrumental que marcou por muitos anos esse “campo do conhecimento”. Metodologicamente, assumimos *os estudos e pesquisas com os cotidianos* e com os praticantes das escolas públicas de ensino fundamental e médio, onde realizamos as pesquisas, produzindo *pistas* de que são nas negociações e composições entre os diferentes *fazeres saberes* que as *criações didáticas* se produzem nos encontros das aulas e das práticas cotidianas. Reconhecemos, assim, a força dessas experiências singulares que esgarçam as prescrições, as normativas e os ordenamentos curriculares, formativos e didáticos que acabam, muitas vezes, reduzindo, desqualificando e invisibilizando as invenções e criações cotidianas dos professores pelos seus efeitos de homogeneização e padronização. Dessa maneira, os dados das pesquisas produzidos *com os praticantes* dessas escolas têm indicado que, nos encontros das aulas, diferentes *currículos formações* são potencializados *entre* professores e estudantes como uma força criativa de expansão da vida.

PALAVRAS-CHAVE: *Currículos formações. Didática. Cotidianos de escolas.*

RESUMO: Neste texto tratamos das tessituras curriculares e dos processos de formações e usamos algumas *imagens narrativas* de praticantes cotidianos como *pistas* de suas *invencionices* que se proliferam nas redes de *saberes fazeres*, em diferentes contextos culturais, objetivando pensar a Didática em

11 CONVERSAS SOBRE DIDÁTICAS, CURRÍCULOS, FORMAÇÕES E COTIDIANOS DE ESCOLAS

Nos cotidianos,

[...] tudo acontece ao mesmo tempo; as boas intenções, muitas vezes, se desmascaram frente às ações ou perdem o ímpeto face aos imprevistos, que não são poucos. Há os usos e as táticas dos praticantes (CERTEAU, 1996), que, não poucas vezes, se contrapõem ao que os 'grandes' discursos ou as políticas oficiais deles esperam (AZEVEDO, 2001, p. 18).

Provocadas por essas afirmativas de Azevedo (2001) e pela possibilidade de trazer algumas questões que envolvem uma *Didática na formação de professores para a educação básica e superior*, faremos nesse texto tentativas de pensar a Didática em suas implicações curriculares e com as formações de professores, para além de uma base instrumental que marcou por muitos anos esse campo, usando as práticas e vivências das pesquisas que realizamos *com* os cotidianos de escolas públicas de ensino fundamental e médio.

Para tanto, buscaremos nos estudos de Certeau, Alves, Ferraço, Candau, Corazza, Azevedo e de outros autores reconhecidos que se dedicam aos debates da formação docente em interlocução com as práticas curriculares, juntamente com os praticantes cotidianos – professores, estudantes, pedagogos, diretores, merendeiras e outros que direta ou indiretamente partilham essas redes –, algumas *pistas* (GINZBURG, 1989) que nos ajudem a visibilizar movimentos que tramam currículos e processos de formações de professores, tecidos nas invenções desses praticantes (CERTEAU, 1994) das aulas e das escolas. Invenções de praticantes que, em nossa opinião, problematizam os discursos oficiais normativos, instrumentais, lineares e ordenados da Didática que, muitas vezes, produziram cegueiras e nos impediram de ver porque nem sempre compreendíamos as belezas e a força do que temos criado em educação.

Com Corazza (2015), indagações nos interessam...

[...] Em termos dos processos de criação, o que fazemos quando educamos? O que se passa, na cena dramática da aula, quando ensinamos as matérias criadas pela filosofia, pela arte e pela ciência (Deleuze & Guattari, 1992), presentes nos currículos? Apesar dos fatores adversos, como conseguimos cultivar um gosto por educar e prosseguir educando? De que maneira ocupamos esse nicho prazeroso de criação no campo educacional? (CORRAZZA, 2015, p. 109).

Com essas problematizações buscamos evidenciar diferentes fios que enredam as nossas pesquisas de doutorado¹ e as que realizamos atualmente nos Programas de Pós-Graduação que pertencemos². Trata-se de pesquisas que problematizam os *modos* como são tecidos e negociados os currículos e as formações em meio às “operações dos

1 Pesquisas realizadas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, na linha de pesquisa Currículo, Cultura e Formação de Educadores.

2 Tais Programas oferecem os cursos de Mestrado em Segurança Pública (Universidade Vila Velha) e Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (Instituto Federal do Espírito Santo).

usuários, às criações anônimas” (CERTEAU, 1994) tramadas em redes cotidianas de saberes, fazeres, sentidos, significados, afetos e poderes, entre tantas outras. Portanto, nessas pesquisas, tratamos das negociações e composições curriculares em articulação permanente com os processos de formações docentes, o que têm nos permitido entrar em contato com processos e práticas que inventam incessantemente as aulas, ou seja, as *invencionices* das aulas.

Assim, nessa escrita, entrelaçamos alguns aspectos que colocam em análise certos “receituários metodológicos” para os professores, assim como os textos oficiais que reduzem o currículo e os processos de formações a prescrições. Considerando que não são somente textos/prescrições que estão em jogo nas relações e *encontro das aulas* (CORAZZA, 2013), defendemos a importância de pensar as composições dos *currículos realizados* (FERRAÇO, 2005) nesses encontros em sua complexidade e interdependência com os conhecimentos que se tecem *dentro fora*³ (ALVES, 2010) das escolas.

Dessa maneira, outra questão que está presente em nossas pesquisas e problematizações, refere-se ao entendimento de que “existe uma relação intrínseca entre educação e cultura(s)” (CANDAU, 2013), reconhecendo, ao mesmo tempo, que há momentos históricos em que se experimenta descompassos, estranhamentos e confrontos nessas relações. Acreditamos, como Candau (2013), “que estamos vivendo um desses momentos” ao enfrentarmos, por exemplo, a determinação nacional de um Currículo Comum, partindo da ideia de que insiste em uma representação idealizada e padronizada das escolas, esquecendo-se das “as inscrições políticas e epistemológicas das práticas cotidianas, com as quais se (re)inventam cotidianamente escolas e professores, de modos singulares e contínuos” (GARCIA; OLIVEIRA, 2016, p. 196).

Em meio a essas tensões produzidas pelas tentativas de engessamentos e de escape é preciso considerar que, ao se constituir historicamente como espaço de poucos, produziu-se na educação o que se conhece como “cultura escolar” – uma série de práticas e normas, ritos, ritmos, hierarquias, ordenamentos, classificação, linguagens, homogeneidades entre outros elementos – que parece não comportar diferenças e heterogeneidades.

Nossas pesquisas, no entanto, interessam-se pelo que transborda os ordenamentos e classificações da cultura escolar e, portanto, da didática. Com isso, assumimos uma atitude ético-política que faz tentativas de desinvisibilizar esses *fazeres saberes* (ALVES, 2008) tecidos em redes nos cotidianos das escolas, os quais, ao mesmo tempo, inventam currículos, formações de professores, criam aulas, avaliações, planejamentos e tantas outras atividades inerentes às docências, em contraposição às políticas educacionais atuais que têm desconsiderado e desvalorizado essas produções das escolas públicas e as lutas de seus professores.

3 Lembramos que a junção das palavras, fazendo-as *novas expressões*, se dá como bem explica Alves (2010, p. 55) por um “esforço presente nas pesquisas *com* os cotidianos de superar as heranças da Modernidade, entre as quais o pensamento em dicotomias, que foi tão necessário à lógica das ciências”.

2 I ANDANÇAS PELAS ESCOLAS: SEGUINDO ALGUMAS PISTAS

Consideramos, então, que as redes de relações vividas nas escolas se constituem como *cotidianos* repletos de afetos e jeitos de *viver fazer* que distanciam e aproximam relações, culturas, políticas e cumplicidades, onde estudantes e professores produzem suas vidas, resistem, silenciam, percorrem labirintos e constroem relações em múltiplas temporalidades e possibilidades de ampliação de seus conhecimentos. Sendo preciso, portanto, assumir “as escolas públicas como lugares (Certeau) onde, apesar de todas as pressões sofridas, a esperança é um dado de vida” (FERRAÇO, 2004, p. 79).

Nesse sentido, o interesse das pesquisas se amplia ao considerarmos as hibridizações realizadas e as redes tecidas entre os praticantes cotidianos, sujeitos das pesquisas, como possibilidades de expansão e potencialização de uma *vida*, na diferença. Redes movimentadas para todos os lados por esses praticantes (CERTEAU, 1994) das escolas públicas que traçam práticas-políticas curriculares e formativas, ou seja, os processos de “criação didática” (CORAZZA, 2013) dos quais buscamos nos aproximar...

Assim, assumimos as pluralidades, os imprevistos, os acasos e a complexidade dessas redes, que inventam currículos e formações, como *obras de arte* e funcionam como possíveis escapes às tentativas de homogeneização, padronização e regulação dos *saberes fazeres* (ALVES, 2008) dos professores. Usamos, portanto, a ideia dos *currículos formação*⁴ (GOMES, 2011) para nos aproximar das pessoas que praticam esses cotidianos, tentando produzir sentidos de currículos, escolas, formações, aulas... Desejamos acompanhar, estar junto, conhecer melhor...

Quando assumimos

[...] a *tessitura do conhecimento em redes* e o *pensamento complexo* como possibilidades de compreender essas práticas-políticas de produção de currículos e de formação continuada de professores que, a partir das teorias das práticas cotidianas, são criações anônimas nascidas do desvio, dos usos que os habitantes cotidianos fazem dos produtos das políticas oficiais de formação e de currículo. Práticas-políticas que, nas redes cotidianas, se apresentam como campos enredados e indissociáveis, proliferando e se multiplicando como *currículos formações* (GOMES, 2011, p. 9).

Essa ideia nos faz prestar atenção, ouvir um pouco mais e despertar o interesse por essas conversas e composições *entre* professores e estudantes que vem produzindo as diferentes aulas, mas que também falam de uma vida enfrentada nos cotidianos das escolas... Enfim, cenas de uma captura sutil, da vida que é vivida como “obra de arte”, produzida em espaços fronteiriços e em contextos múltiplos que criam percursos efêmeros de vida, singulares, como afirma Cordeiro (2009)

Trazemos fios de conversas com professores, como esse, num momento do recreio, quando falavam dos processos de formação continuada organizados pela secretaria

⁴ Essa ideia foi trabalhada pela professora em sua tese de doutorado. Por orientação da banca de defesa, os processos de formação também passaram a ser escritos no plural – *currículos formações*.

municipal de educação, e que vão deixando rastros desses enredamentos das aulas, dos sentidos de escolas, do respeito ou não às docências com a própria vida...

[...] Os temas foram definidos antes, foram gerais, faltou a prática docente, as discussões específicas das áreas: dinâmicas, metodologias... Todas as vezes que os professores começavam a falar, a reclamar da vida e das condições de trabalho, eles cortavam... Parar as reclamações e começar a pensar em soluções... É, acho que o professor deve reclamar demais mesmo... (PROFESSORA).

Nessas relações entre singularidades, os praticantes cotidianos (CERTEAU, 1994) criam modos de fazer e transitar que não se deixam capturar pelas tentativas de silenciamento e homogeneização impostas pelas políticas atuais de educação, apesar de algumas vezes serem tomados por uma sensação de desânimo e “desesperança”. Dão-nos pistas e anúncios de práticas-políticas de formação ainda apoiadas numa perspectiva de produção de como “ser o bom professor ou a boa professora” e, conseqüentemente, a boa escola. Desse modo, essas falas encarnadas, essas “artes de dizer” (CERTEAU, 1994) dos professores que se enredam e emergem nesses grupos carregadas de emoção, de sentimentos e sentidos do trabalho dos professores, de suas expectativas e experiências, de suas esperanças, descrenças, decepções, das necessidades das escolas e também das saídas que encontram para os seus problemas e afazeres cotidianos, de seus estilos de ação, acabam ocultadas para a comunidade em geral e se perdem, são negligenciadas, desvalorizadas, desqualificadas por essas racionalidades políticas de formação que “acreditam saber” *a priori* o que é melhor para os professores.

Em outra conversa, uma professora conta que

Esse ano fizemos um projeto interdisciplinar bem legal! Juntamos as diferentes áreas e criamos um projeto para discutir junto aos alunos diversos temas: *relações e direitos humanos, respeito aos idosos, alimentação, qualidade de vida, meio ambiente...* Na verdade, são temas propostos pelos PCN's e DCN's, mas a gente vai além dessas orientações... Resolvemos trabalhar esses temas porque achamos mesmo que são relevantes na vida dos nossos estudantes e que nem sempre são discutidos com a devida importância. E mais: quando eles criam, põem a “mão na massa”, os conhecimentos se ampliam muito, acho que é porque faz sentido pra eles [...] Os meninos têm muito potencial, a gente que precisa ajudar a canalizar, às vezes. Acho que isso é currículo, como você vive dizendo, não é?! (PROFESSORA).

Assim, nessas constantes tentativas de desinibilizar essas produções criadas nas redes cotidianas, procuramos múltiplas formas de conceber e expressar esses conhecimentos, num movimento que requer “descobrir/inventar novos modos de ver/ler/ouvir/sentir o mundo e de narrá-lo e aos diferentes fazeres/saberes/valores e emoções que nele circulam e dialogam” (OLIVEIRA; GERALDI, 2010, p. 19).

Como as práticas cotidianas e os encontros das aulas produzem sempre mais do que estabelecem as normativas e prescrições porque “na verdade, são temas propostos pelos PCN's e DCN's, mas a gente vai além dessas orientações...”, vale lembrar o que a

professora Nilda ensinou...

[...] é preciso uma outra escrita para além da já aprendida. Há assim, uma escritura a aprender: aquela que talvez se expresse com múltiplas linguagens (de sons, de imagens, de toques, de cheiros etc.) [...] que teça, ao ser feita, uma rede de múltiplos, diferentes e diversos fios; que pergunte muito além de dar respostas; que duvide no próprio ato de afirmar, que diga e desdiga, que construa um outra rede de comunicação, que indique, talvez, uma *escrita fala*, uma *fala escrita* ou uma *fala escrita fala* (ALVES, 2008, p. 30-31).

E nesses processos de *escrita investigação*, trazemos outras *imagens narrativas*⁵ criadas nos movimentos da pesquisa que pretendem ajudar na aproximação da complexidade do vivido, “potencializar a diversidade de sentidos tecidos [nas] redes de *saberes fazeres*” (FERRAÇO, 2015, p. 69). É como o autor afirma: “[...] o uso de *imagens narrativas* em nossas pesquisas tem sido potente por se tratar de possibilidades *teórico práticas* menos estruturadas/formais de se entender os processos educacionais cotidianos” (Idem, p. 69).

Usando essas orientações, a força de nossas análises está em pensar as tessituras dos currículos e formações que são produzidas nos encontros desses “praticantes da cidade” (CERTEAU, 1996) e das escolas. Não por causa do que fazem ou do que dizem, mas porque, como personagens secretos, levam uma vida própria e, com suas forças mudas, estendem suas ramificações que penetram toda rede de nossa vida cotidiana no teatro dessas relações (CERTEAU, 1996).

3 | UMA APOSTA NAS PESQUISAS COM OS COTIDIANOS

No cotidiano escolar, não gosto de trabalhar com projetos, principalmente os que já vêm prontos, não considerando a realidade da turma. Grandes atividades desenvolvidas em minhas aulas foram ‘sementinhas’ que foram crescendo gradativamente (PROFESSORA).

Ao assumir a perspectiva de pesquisa *com* os cotidianos, lembramos que se torna fundamental a dimensão daquilo que é praticado, vivido, usado; importa o que está sendo feito; o “[...] entremeado das relações das redes cotidianas nos diferentes *espaços tempos* vividos pelos sujeitos cotidianos” e que “acontecem nos processos de tessitura e contaminação dessas redes” (FERRAÇO, 2003, p. 163). Desse modo, não temos respostas fechadas para as questões que emergem nesses movimentos das redes...

Como instrumentos de pesquisa, valemo-nos do uso de registros fotográficos e filmicos, diário de campo e das conversas com os profissionais, estudantes e moradores da comunidade nos horários de entrada e saída da escola, nos recreios, nos momentos das aulas, nas salas dos professores, no pátio da escola, biblioteca, nas caminhadas pelo bairro

⁵ Ferração (2015) explica ainda que são consideradas *narrativas imagens* “as falas, gestos, conversas, silêncios, objetos, escritas, fotografias, grafites, murais, cartazes, etc., enfim, algumas das múltiplas práticas experimentadas nos cotidianos das escolas que potencializam diferentes sentidos do que é vivido pelos sujeitos (p. 69)”.

entre outros *espaçotempos* (ALVES, 2008), procurando captar movimentos diferentes, contrários às formalidades próprias das práticas instituídas. Buscamos os movimentos astuciosos, táticos que, segundo Certeau (1996), só são possíveis se nos colocarmos numa condição de *fazer com*, de nos movimentar e transitar nessas redes, compondo com os praticantes cotidianos histórias originais... (CERTEAU, 1996).

Em uma das escolas da pesquisa encontramos Joana que nos falou um pouco dos processos de formação vividos nos cotidianos nas redes que teciam...

Na época de Vitor, vínhamos felizes para a escola. Eu era de uma escola de São Pedro, e os professores trabalhavam animados [...] íamos aos sábados, à noite, não tinha esse negócio de desânimo, de desinteresse, dessa correria para sair da escola [...]. Tínhamos um bom salário e isso nos estimulava. Fazíamos projetos juntos, discutíamos as coisas da escola, não era como agora que quase não nos vemos [...] (JOANA, pedagoga).

Nessas pesquisas, ouvir uma narrativa traz, a cada um que ouve, dentro das redes de conhecimentos e significados a que pertence, a possibilidade de ‘ver’, ‘sentir’, ‘entender’ e ‘ouvir’ coisas muito diferentes. Talvez, por essa razão, compreendamos as conversas, como movimentos táticos, que insinuam-se, produzem um *entre lugar*,⁶ rompem e borram fronteiras, permitem vários percursos, tecem espaços, jogam, são oportunistas, aproveitam as ocasiões, apresentam continuidades e permanências... “São práticas cotidianas” (CERTEAU, 1994).

Fazemos, então, tentativas de produção dos dados acompanhando essas redes que são tecidas nas invenções das aulas *entre* professores e estudantes, que falam de produções de um “fazer curricular” e de “processos de formação”, que surgem a partir de projetos pedagógicos, em situações propostas aos/pelos alunos, na realização de trabalhos em sala de aula, em criações para os eventos que acontecem na escola, enfim, experiências realizadas de forma coletiva e que, em nossa opinião, potencializam a tessitura de novos saberes, outros sentidos e efeitos diversos.

Dessa maneira, privilegiando a ideia/noção de redes e de complexidade para falar das relações, dos saberes, fazeres, poderes, valores, afetos, afecções, significados e dos sujeitos encarnados envolvidos na pesquisa, não nos preocupamos em determinar, em fixa, em recortar um dado campo específico de pesquisa com sujeitos próprios, pertencentes a esse recorte. De fato, ousamos tentar seguir alguns fluxos, nos deixar levar pelas redes, pelas conversas que insinuam possibilidades de outras conversas, com outros sujeitos, em outros *espaços tempos*.

No bimestre que acabou nós também tivemos uma atividade bem legal...Foi sobre a questão do lixo na escola que era assunto do técnico. Aí nós fizemos o recolhimento do lixo que é jogado em vários pontos da escola, fora das lixeiras!

6 Lugar intercalar, lugar intersticial, caminho ao meio, zona de contato ou de fronteira. Os discursos enunciados pelos estudos pós-coloniais se referem a esses espaços novos de misturas, entrecruzamentos, cruzamentos ocasionados pelo ir-e-vir, de contaminação de um sobre o outro, de liberdade de ligações, fonte de criação e de inovação (BHABHA, 1998).

E depois com a ajuda dos professores de Matemática e Estatística fizemos vários cálculos... Simulamos a quantidade de lixo que seria produzida em dias, meses e até no ano inteiro. Depois montamos gráficos e apresentamos uma proposta pra Direção da escola, pedindo a instalação de mais lixeiras e que foram localizados pelo mapa, através do Google (ESTUDANTE).

Nossos professores acertam em muitas coisas! Algumas propostas de atividades são bem interessantes e eles falam que a partir do que fazemos acabam planejando outras coisas... Dá para perceber que as nossas produções vão dando origem a outras atividades! Tipo assim, quando a gente faz alguma sugestão, muitos professores se reúnem e buscam alternativas de realizar, dar “cara” aos nossos projetos. Dia desses uma professora me disse que isso ajuda até nos planejamentos deles, faz com que estudem, pesquisando outras formas de trabalhar e ensinar. Achei massa! (ESTUDANTE).

Por tudo isso, nos enredamentos das pesquisas e, em meio às conversas e *imagens narrativas* produzidas, nossa aposta está nos *currículos formações* que inventam e dão sentido as aulas porque são tecidos *entre*, ou seja, em meio aos processos coletivos que ampliam as *conversações* (MATURANA, 1997) e composições, levando-nos a afirmar que nos encontros das aulas outros currículos e formações são potencializados com professores e estudantes como uma força de “criação didática” (CORAZZA, 2013).

Num trecho da conversa com o professor João, sobre os encontros que tece com seus alunos nas invenções de suas aulas, ele também fala de suas “invencionices”...

[...] Eu pego essa parte das diretrizes dos professores de educação física e vou adaptando [...]. Tem coisas que os alunos não gostam muito e aí mudo com eles. Além disso, acrescento sempre uma conversa sobre a organização da turma, o respeito pelo outro, sobre as faltas e os valores porque acho que isso está faltando muito hoje em dia. [...] Pego sugestões na Serra também. Sou de lá e sempre que dá, levo coisas daqui pra lá e trago também (PROFESSOR).

Transitando por essas redes, tentamos compreender os emaranhados que tramam os *currículos formações*, em cada ação cotidiana, com os diferentes praticantes cotidianos que atuam nas escolas. É um caminho teórico-epistemológico-metodológico e político que assumimos para pensar as intensidades e complexidade dessas redes que se tecem em meio aos diferentes movimentos experienciados nos múltiplos contextos de pertencimento desses sujeitos praticantes (CERTEAU, 1994) – da escola, da família, do bairro, da igreja, das amizades, das mídias, entre outros tantos, o que evidencia a relevância de considerarmos os aspectos culturais nessas pesquisas.

Os encontros, os risos, os olhares, os murmúrios, as corridas, as rodas, entre outros, são movimentos potentes para nos dizer da complexidade e dos enredamentos que tecem vidas de escolas, e também para aprendermos que, para além das formalidades e desafios falamos de um *espaço tempo* (ALVES, 2008) que precisa ser compreendido como um lugar de múltiplas e variadas práticas, “indicando a potência, a força e a vontade de fazer desses/as professores/as, apesar das mazelas e dos fatores desanimadores ainda presentes em

muitas práticas-políticas educacionais” (GOMES; FERRAÇO, 2014, p. 17).

4 I “ARTES DE FAZER” DE PROFESSORES: APONTAMENTOS FINAIS PARA OUTROS POSSÍVEIS

Assumindo o processo de *hibridação* que acontece nas relações, nas discussões ligadas às teorias-práticas cotidianas e enredando os *currículos formações* aos processos culturais mais amplos, não há como negar a “importância dos fluxos de significados que se estabelecem entre diferentes campos e sujeitos” (LOPES; MACEDO, 2002, p. 49), sendo possível afirmar que, nesses *espaços tempos* de fronteiras, discursos e traduções culturais, forjam-se didáticas, currículos e processos de formação, onde professores e alunos, de modo especial, lidam com a *diferença*, ao buscar negociá-la.

Nesse sentido, ao discutir a possibilidade de “criação didática” e dos *currículos formações*, nossas pesquisas não buscam uma caracterização homogeneizadora, segura ou estável para essas *práticas teorias*... Reconhecemos os campos do currículo e da formação docente como complexos e interdependentes, atravessados por diferentes *formas discursividades operações* e não pretendemos “localizá-los” numa denominação...

Do mesmo modo, inferimos que o ensino da Didática, desde a década de sessenta até a atualidade, vem procurando avançar para que esse “campo do conhecimento” deixe de ser exclusivamente instrumental, incorporando a multidimensionalidade do processo ensino-aprendizagem (CANDAU, 1984). Usando as contribuições de Morin (2007) que nos diz que o “pensamento complexo” aspira ao conhecimento multidimensional e que esse pensamento também é animado por uma tensão permanente entre a aspiração a um saber não fragmentado, não compartimentado, não redutor e ao reconhecimento do inacabado e da incompletude de qualquer conhecimento (MORIN, 2007), tratamos dos *currículos formações* reconhecendo seus enredamentos com a didática.

Assim, a aposta que fizemos nesse texto que enreda práticas docentes, currículos e didática como “artes de fazer” e *invencionices* cotidianas, é um exercício de pensar esses campos de *saberes fazeres* educacionais de forma híbrida, assim como uma tentativa de marcar o caráter dessa mistura, da ambivalência, dos processos e das articulações de diferenças culturais nas produções cotidianas que só é possível, quando nos colocamos mergulhados nessas redes.

Desse modo, com o entrelaçamento dessas produções práticas-teóricas-políticas, afirmamos a potência dos diferentes sentidos enunciados pelos sujeitos cotidianos, pela crença nos processos que falam das vivências, das singularidades das relações e das experiências de criação, como possibilidades de ampliação dos conhecimentos tecidos entre os praticantes cotidianos (CERTEAU, 1994) nos diferentes contextos culturais, produzindo outros sentidos para esses conhecimentos como potência para expansão da vida.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. Decifrando pergaminho - o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B. de; ALVES, N. (Orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. RJ: DP *et Alii*, 2008.

_____. Redes educativas 'dentrofora' das escolas exemplificadas pela formação de professores. In: DALBEN, Â.; DINIZ, J.; LEAL, L.; SANTOS, L. (orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. BH: Autêntica, 2010.

AZEVEDO, Joanir Gomes. **Fazer com paixão sem perder a razão**: retalhos de uma experiência em escola pública de tempo integral. 2001. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense. Niterói/RJ, 2001.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de L. Reis e Gláucia R. Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

CANDAU, Vera Maria (Org.) **A Didática em questão**. Petrópolis. Vozes, 1984.

_____. **Rumo a uma Nova Didática**. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: 1. artes de fazer. RJ: Vozes, 1994.

_____. **A invenção do cotidiano**: morar e cozinhar. Petrópolis/RJ: Vozes, 1996.

CORAZZA, Sandra Mara. **Didática da tradução, transcrição do currículo**: uma escrita da diferença. Pro-Posições, v. 26, n. 1 (76), p. 105-122, jan./abr. 2015.

_____. *O que se transcria em educação?*. Porto Alegre-RS: Doisa, 2013.

CORDEIRO, Denise. **Juventude nas sombras**: escola, trabalho e moradia em territórios de precariedades. RJ: Lamparina, Faperj, 2009.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Educação-clichê e a necessidade de rasgar sombrinhas... Ou sobre violências cotidianas e a necessidade de furar os clichês. In: GARCIA, R. L.; ESTEBAN, M. T.; SERPA, A. (Orgs.). **Saberes cotidianos em diálogo**. RJ: De Petrus; FAPERJ, 2015.

_____. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, R. L. (org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. RJ: DP&A, 2003.

_____. Os sujeitos praticantes dos cotidianos das escolas e a invenção dos currículos. In: MOREIRA, A. F. B.; PACHECO, J. A.; GARCIA, R. L. (orgs.). **Currículo: pensar, sentir e diferir**. RJ: DP&A, 2004.

GARCIA, Alexandra; OLIVEIRA, Inês B. de. Encontros e narrativas como formação: presenças e sentidos da justiça cognitiva nas escolas. In: OLIVEIRA, Inês B. de; SÜSSEKIND, Maria Luiza (Orgs.). **Formação docente e justiça cognitiva**: pesquisas, práticas e possibilidades. RJ: DP *et Alii*, 2016.

GINZBURG, Carlo. **Mitos emblemas e sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOMES, Maria Regina Lopes. **As múltiplas práticas-políticas de currículo formação tecidas com os cotidianos como possibilidades de potencialização da vida e dos sentidos das escolas**. 2011. Tese (doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

_____. ; FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Sobre a potência inventiva das práticas curriculares e formativas: esperanças e “curtições” de educar**. Revista da Faculdade de Educação (Universidade do Estado de Mato Grosso), v. 22, ano 12, n. 2, p. 15-29, jul./dez. 2014.

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth (Org.). **Currículo: debates contemporâneos**. SP: Cortez, 2002.

MATURANA R., Humberto; Cristina Magro; Miriam Graciano; Nelson Vaz (Orgs.). **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1997.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

OLIVEIRA, I. B.; GERALDI, J. W. Narrativas outros conhecimentos, outras formas de expressão. In: OLIVEIRA, I. B. de (Org.). **Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão**. RJ: DP et Alit; FAPERJ, 2010.

PRÁTICAS POLÍTICAS DOCENTES QUE ATRAVESSAM OS PROCESSOS FORMATIVOS

Data de aceite: 04/07/2022

Leticia Reginna Silva Souza

Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) na Linha de Docência, Currículo e Processos Culturais. Membro do Grupo de Pesquisa “Currículos, Cotidianos, Culturas e Redes de Conhecimentos”, coordenado pelo professor Carlos Eduardo Ferraço. Docente e Coordenadora de Curso de Pedagogia na FESVV

Tamili Mardegan da Silva

Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) na Linha de Docência, Currículo e Processos Culturais. Membro do Grupo de Pesquisa “Currículos, Cotidianos, Culturas e Redes de Conhecimentos”, coordenado pelo professor Carlos Eduardo Ferraço. Secretária Municipal da Educação de Guarapari-ES

RESUMO: Trata-se de uma pesquisa dedicada às *práticas políticas* docentes que, em meio aos cotidianos escolares, tecem e cartografam a existência de diferentes processos de formações continuadas que acontecem no chão das escolas públicas municipais (Guarapari-ES), potencializando aprendizagens que produzem sentidos e significados nas suas diferentes redes de *saberes fazeres*. Problematisa com Alves (2000, 2010), Carvalho (2004, 2009, 2012), Certeau (2011) e Ferraço (2008, 2017)

os múltiplos contextos e complexidades que perpassam o “*fazer com*” dos sujeitos praticantes nos processos formativos que legitimam-se por meio de uma rede de conversações na qual ecoam as vozes desses sujeitos, isto é, dos professores e das professoras da rede municipal de ensino. Apresenta aportes teórico-metodológicos pautados nas pesquisas *com* os cotidianos que impulsionam reflexões a respeito das teorias e das práticas didáticas que se coengendram nos entremeios dos processos formativos. Defende que os processos formativos constituídos na esfera *micro* são abertos e moveáveis, atravessando com intensidade o *entre lugar* de uma proposta de formação municipal que tem como objetivo a defesa de pensar a educação a partir das *práticas políticas* docentes emancipatórias do *viver ser* professor, pulsando vidas e resistindo ao instituído.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores. Cotidianos. *Práticas políticas*.

1 | UMA INTRODUÇÃO ÀS PRÁTICAS POLÍTICAS DOCENTES

Em meio aos atuais modelos e métodos hegemônicos de conceber a educação, vivenciamos a todo momento uma sociedade arraigada pelas forças tecnocrática e competitiva que tentam nos impor *macropolíticas*, especialmente no que diz respeito à formação docente. Com isso, são necessárias investidas contra-hegemônicas que possibilitem àqueles que se preocupam com a questão da formação

dos professores¹ a possibilidade de ver a conjuntura contemporânea sob a ótica de “novas lentes para um novo mundo” (NAJMANOVICH, 2001).

Como sujeitos complexos que somos, as relações que se estabelecem no ensino também são dessa ordem e é por isso que há a necessidade de vislumbrar a formação de nossos docentes para além das políticas educacionais prescritivas, pois a educação não se reduz às normatizações; estende-se às multiplicidades e percorre redes fluidas e desreguladas que não são passíveis de padronização-quantificação .

A formação de professoras, apontada hoje como um dos principais elementos da famigerada “qualidade educacional”², enfrenta as exigências de uma sociedade que lhe cobra soluções imediatas e a responsabiliza pelo cumprimento ou não dos objetivos governamentais tão distantes dos cotidianos escolares.

A complexidade e a abrangência das transformações que vêm ocorrendo em nível mundial – relacionadas com os fenômenos da globalização, com os avanços científicos e tecnológicos e com a adesão a um projeto neoliberal do mundo e da sociedade – trazem para os profissionais da educação e suas instituições formadoras uma exigência imediata e urgente no sentido de estudar, aprofundar, debater, articular e propor um projeto histórico e uma política nacional para a profissionalização do magistério, uma das questões centrais nas discussões atuais sobre o professor (CARVALHO, 2004, p. 12).

Abordar a formação é tratar de movimentos, de processos e de ações que se dão no contínuo frescor das experiências cotidianas. Com isso, deslocamos a discussão sobre formação de professores de uma visão totalitária e generalizante para perceber os detalhes nos “múltiplos contextos” (ALVES, 2010) em que os processos formativos se proliferam e tomam forma. Isso significa que possibilidades outras nos tocam e nos movem a verter aqui uma conversa³ que fale a respeito de diferentes perspectivas formadoras em diversos *espaços tempos*⁴ múltiplos possíveis.

Seguindo os fluxos cartográficos experimentados com a pesquisa nos cotidianos em educação, por meio das linhas moleculares, iniciamos a produção de uma possível política de formação de professores em esfera municipal com tramas, texturas e cores que, em seus processos inventivos, estão produzindo sentidos nas diferentes redes formativas. Nosso intuito é o de problematizar as *práticas políticas* docentes que dão vida

1 Alternaremos esse substantivo, ao longo do texto, na forma masculina e feminina.

2 A qualidade sob suspeita a que este trecho se refere é sustentada pela Modernidade, na qual predominam os padrões de eficiência e eficácia mercadológica. “Qualidade educacional” encontra-se entre aspas, assim, por ser um termo muito diverso e inquietante; não há para nós um único conceito fechado do que seja a qualidade na educação, pois, se há qualidade, presume-se dicotomicamente que exista também ausência dela, ou seja, uma totalidade generalizante que não compõe com este texto.

3 Certeau (2011, p. 50) nos diz sobre a arte de conversar: “[...] as retóricas da conversa ordinária são práticas transformadoras ‘de situações de palavra’, de produções verbais onde o entrelaçamento das posições locutoras instaura um tecido oral sem proprietários individuais, as criações de uma comunicação que não pertence a ninguém. A conversa é um feito provisório e coletivo de competências na arte de manipular ‘lugares-comuns’ e jogar com o inevitável dos acontecimentos para torná-los ‘habitáveis’”.

4 A prática de juntar palavras é uma aposta política dos estudos *com* os cotidianos, inspirada em Alves (2008), na tentativa de produzir sentidos diferentes do que ao se usar a conjunção “e”, superando a dicotomia “estabelecida” pela ciência moderna e abrindo novas possibilidades de reflexão a partir desta estética de escrita

aos diferentes currículos, que tecem os fios nas redes de conversações, negociações, invenções, perpassando pelos processos formativos da educação pública e que, de certa maneira, nos permitem arriscar novos e diferentes modos de conceber a formação de professores.

Atualmente, tem se tornado perceptível as ações governamentais ocorridas no âmbito educacional. Destacamos, dentre tantas investidas, as tendenciosas tentativas de forçar a adesão dos sistemas de ensino municipais e estaduais aos pacotes de formações continuadas que são propostos e gerenciados pelos projetos da iniciativa privada, especificamente, pelas empresas do terceiro setor. Sabemos que, em meio a essas imposições, estão as *práticas políticas* docentes experimentadas no chão das escolas.

Essas práticas ora são provenientes das tensões estabelecidas pelas macropolíticas instituídas aos sistemas de ensino, que por sua vez, são pautadas nos ideais da ciência moderna, ora são produzidas por forças de diferentes intensidades das inventivas micropolíticas que acontecem e compõem o “fazer com” dos sujeitos praticantes (CERTEAU, 2011), escapando, assim, das linhas molares, sempre na busca de produzir sentidos e intensificar os processos formativos

Assim sendo, elencamos algumas problematizações que nos interrogam, e dão pistas para pensarmos os diferentes modos que acontecem as formações docentes: Quais os efeitos que são produzidos pelos documentos oficiais, partindo da Base Nacional Comum Curricular, na formação continuada dos docentes? E nos currículos cotidianos? E nas diferentes e complexas redes de ensinos e aprendizagens? E nas produções de sentidos que transbordam diferentes vidas? Garantiremos aprendizagens? Elevaremos os índices de aprovação? Reduziremos os índices de reprovação, evasão e violência na escola? Múltiplas interrogações nos levam a problematizações que chegam à vivacidade das *práticas políticas* docentes que (sub)existem, de maneira a transgredir as epistemologias educacionais modernas instituídas no plano da macropolítica, mas que escapam com as questões pós-estruturalistas, como potência epistemológica para as pesquisas no campo educacional.

Dessa maneira, desejamos pensar com Alves (2010) as *práticas políticas* docentes que acontecem nas escolas públicas municipais em sua complexidade, pois acreditamos que as múltiplas relações em diferentes *espaços tempos* são os modos possíveis para os movimentos dos processos formativos. Inspiradas por tais problematizações é que somos convidadas a apreender os movimentos que tensionam os conflitos das *práticas políticas* docentes provenientes das invenções cotidianas que, como diria Certeau (2011) “... se inventam em mil maneiras de caça não-autorizada”, isto é, se constituem em acontecimentos que bordam com outros fios, sentidos, cores e vidas, conhecimentos que incorporam as *práticas políticas* docentes em seus processos culturais e sociais, em seus modos de criação didática (CORAZZA, 2014), de “fazer com” (CERTEAU, 2011).

2 | MOVIMENTOS DE UMA PROPOSTA “MENOR” DE FORMAÇÃO DOCENTE

Acreditamos na arte dos encontros, como ponte para mover os pensamentos ziguezagueantes da formação de professoras, provocando problematizações que experimentamos nas diferentes redes cotidianas. Garcia (2015) aproxima-se das nossas concepções políticas que versam nas metodologias cotidianas de fazer pesquisa tendo como agenciamento “o encontro nos processos formativos: questões para pensar a pesquisa e a formação docente com as escolas”.

A autora considera que as redes de conversações que acontecem nos encontros, implicam em diferentes linhas cartográficas que desenham os percursos da formação docente em suas ações formativas implicadas nos encontros, [...] nos fluxos e percursos [...]; a noção de encontro como metodologia nas pesquisas com os processos formativos (GARCIA, 2015). Nesses processos, também reconhecemos os *individuais coletivos individuais*, que provocam aproximações para a compreensão das *práticas políticas* que acontecem no *chão das escolas* (FERRAÇO, 2008).

Quando propomos processos formativos para “fazer com” as ações docentes cotidianas, torna-se necessário abandonar as metanarrativas modernas e visibilizar as composições cartográficas com os sujeitos praticantes que, com suas táticas e estratégias certeunianas, desconstroem as verdades universais da razão. Ideias que, de certa maneira, estamos contrapondo, uma vez que as ações governamentais de formação se julgam ser a salvação da educação pública.

As composições e conversas nas formações de professoras se manifestam nas “coisas que só começam a viver no meio” (DELEUZE; PARNET, 1998), pois é necessário “pensar com o outro” e a partir das artes/modos de fazer com os mais diferentes sujeitos (CERTEAU, 2011). Diante dos acontecimentos e dos processos de subjetivação (FOUCAULT, 1998; 2006) que perpassam nesse *entrelugar* de traduções e experiências (BHABHA, 2011), a formação docente passa a ser percebida como um espaço movediço, incerto e inconsistente no qual poderemos potencializar as *práticas políticas* docentes.

Assim, ao escolhermos os fluxos dos encontros e conversas nas/das/com as formações de professores, podemos problematizá-los a partir de várias vertentes e campos epistemológicos que discutem tal questão. É possível a sua análise a partir das concepções molares, herança da forma de fazer ciência na idade moderna, impostas hegemonicamente e que conquistaram espaço ao ocupar os discursos e documentos oficiais, prevendo os movimentos formativos como manipuláveis e passíveis de regulação. Junto a essa opção, ou seja, nas suas dobras, escolhemos as abordagens moleculares investigadas pelas pesquisas *com* os cotidianos (FERRAÇO, 2003) que se afirmam como uma atitude política que permite a aproximação com os *espaços tempos* formativos e defendem a dimensão do currículo anti-hegemônico para a didática na formação de professores.

A pesquisa com os cotidianos é uma perspectiva epistemológica que concebe a

educação por meio dos cortes e recortes que podem provocar tensão nas estruturas, nas formas molares de se conceber a formação docente e se manifesta como uma metodologia inacabada, aberta, que vai se entrecruzando durante todo o processo, sem desejar previsões. Ao cartografar, considera, a partir de Certeau (2011), que pesquisar *com* o cotidiano é falar das minorias, das práticas comuns dos sujeitos em suas “artes de fazer”. Uma prática de pesquisa que desestabiliza a lógica vigente, mostrando, de alguma forma, que não há apenas um modelo de formação válida, que, ao vasculhar as miudezas, evidencia como as *práticas políticas* docentes brotam nos muros rígidos das políticas de formação instituídas.

Dessa forma, inicia-se um processo de buscas, percursos, descobertas e possíveis... Vamos ao encontro de uma proposta de formação de professores tecida pelos múltiplos fios de *práticas políticas* docentes do município de Guarapari-ES, que são transcritas (CORAZZA, 2014) pelos professores nos instantes das conversas, das resistências, das práticas, das fissuras, das negociações e invenções que afirmam a potência do pensamento.

Nos movimentos de formação que acontecem na rede municipal, encontramos elementos científicos, filosófico e artísticos que compõem práticas de formação. Nesse sentido, discutimos os diferentes contextos vividos pelas *práticas políticas* dos professores da rede municipal, no intuito de valorizá-las, torná-las mais visíveis, além de fortalecer o sentimento de pertencimento aos processos curriculares e de formação, uma vez que, nas conversas, ouvimos os professores e pedagogos relatarem que suas *práticas políticas* são consideradas como atividades que não atendem ao que o “currículo oficial” propõe. Ou seja, percebem que as inventividades produzidas ainda não são pensadas como potentes redes de aprendizagens para a vida.

Percebemos que sempre há uma desconsideração daquilo que planejamos no interior na escola, onde há envolvimento de professores, pedagogos, alunos e demais funcionários (PROFESSOR, Escola 2, 2017).

Somos sempre questionados: isto está atendendo a qual conteúdo do alinhamento? Se não atender ao alinhamento de conteúdos, os alunos não aprendem, é por isso que os índices estão cada vez mais baixos (PROFESSOR, Escola 3, 2017).

Enquanto pedagogos, somos cobrados: os professores estão cumprindo o alinhamento de conteúdos? Elaboram a sequência didática? Os trabalhos da mostra literária estão prontos? (PEDAGOGA, Escola 1, 2017).

Temos muitas atividades boas nas escolas. Estamos esperando a valorização de se fazer educação a partir das microações para as macroações: o que percebemos é que, infelizmente, temos uma preocupação com os resultados das avaliações externas que, a meu ver estão muito longe de se pensar como avaliação da aprendizagem (PEDAGOGO, Escola 4, 2017).

A tessitura de uma proposta para a formação continuada municipal trouxe à tona discussões sobre os tantos fios de conhecimentos que compõem a complexidade do trabalho docente, potencializando/problematizando diversas questões relacionadas com

o planejamento, o processo de aprendizagem, a inclusão, a gestão, a avaliação, enfim associadas às diferentes práticas formativas cotidianas.

Com novas possibilidades, promovemos as “redes de conversações” (CARVALHO, 2009) em que transitam os desejos de uma educação para a vida, a exposição das angústias e fragilidades que afetam o ser professor, as tensões dos resultados obtidos pelas avaliações externas, os sonhos da “educação de qualidade” e as vidas que transbordam de sonhos e desejos. São esses *espaços tempos* de conversações que potencializam nossas escutas para a leitura de que é preciso discutir o legado dos conceitos binários herdados da modernidade para a sociedade pós-moderna em que vivemos.

Conversar, ouvir, dialogar, trocar experiências: eis aí maneiras transbordantes de constituir a formação de professores para além das falas apenas dos grandes pensadores da educação. Nossos professores são protagonistas da sua própria formação, precisam ser ouvidos e ter suas falas/conhecimentos considerados nas construções das propostas das ações formativas. São formas de não distanciar teoria e prática, já que, por vezes, ainda vivemos processos que insistem num possível rompimento dessa complexidade⁵.

Numa busca por legitimar as *práticas políticas* docentes do município Guarapari-ES, iniciamos um processo contrário a todas as tentativas de tornar a formação um produto pronto para ser consumido. A prioridade está na garantia de participação dos que estão praticando a educação cotidianamente, ou seja, pensar do *menor* para o *maior*, sendo que por *menor* se entende o *espaço tempo* em que as *práticas políticas* docentes são constituídas e experimentadas, permitindo que essas se tornem potentes à medida que perpassam uma política de formação régia e validam os possíveis processos formativos vividos e sentidos na/da/com a vida.

Pensar em movimentos formativos *menores* é conceber a educação cotidiana como uma possibilidade para driblar uma educação *maior*, pois “[...] A educação menor não seria uma educação inferior, mas uma educação que uma minoria constrói dentro da educação maior, de modo a se constituir como forma de resistência, de insubmissão, de subversão, uma versão menor da educação dentro de uma versão maior” (FERRAÇO, 2017, p. 533). Já a educação maior pode ser compreendida como

[...] aquela dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder. A educação maior é aquela instituída e que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer. A educação maior é aquela dos grandes mapas e projetos (GALLO, 2016, p. 64).

Muitos momentos de discussões, estudos, pesquisas, narrativas, entrevistas e conversas foram compondo os percursos para uma política de formação municipal. Nesses encontros também ouvimos os professores com jargões produzidos no campo da educação,

5 Conforme explica Morin (2007), a complexidade é formada pelo “complexus”, ou seja, por aquilo que é tecido junto, em múltiplos entrecruzamentos e entrelaçamentos que não se separam.

no seio das escolas...

Vai começar tudo de novo.

Não somos ouvidos. É sempre a mesma coisa, depois será tudo do jeito que a Semed quer...

Isto não vai dar certo...

Não vou mudar nada, continuarei do mesmo jeito...

(Diretores e Pedagogos nos encontros formativos - 2017).

Percebemos, assim, que esse movimento era muito mais do que a elaboração de uma proposta de formação municipal relacionada a uma identidade política curricular da educação pública do município. Seria necessária uma tomada de decisão para que os professores reconhecessem suas próprias *práticas políticas* curriculares, que, quando problematizadas e repensadas, potencializam suas redes de *saberes fazeres*.

Para começar precisamos dizer que não existe, nas pesquisas com os cotidianos, entre os inúmeros grupos que as desenvolvem, a compreensão de que existem 'práticas e políticas' [...] uma vez que entendemos que as políticas são práticas, ou seja, são ações de determinados grupos políticos sobre determinadas questões com a finalidade explicitada de mudar algo existente em um campo de expressão humana. Ou seja, vemos as políticas, necessariamente, como práticas coletivas dentro de um campo qualquer no qual há, sempre, lutas de posições diferentes e, mesmo, contrárias. Desta maneira, não vemos como 'políticas' somente as ações que são mais visíveis. Os grupos não hegemônicos, em suas ações, produzem políticas que, muitas vezes, não são visíveis aos que analisam 'as políticas' porque estes foram formados para enxergar, exclusivamente, o que é hegemônico com o que aprenderam com o modo de pensar hegemônico (ALVES, 2010, p. 49).

Movimentar a rede pública municipal é revigorante! O mover-se da proposta nos mostra a vida que acontece na relação *dentro fora* da escola, na Secretaria Municipal da Educação: as formações continuadas, os processos avaliativos internos e externos, os planejamentos coletivos e individualizados, enfim, os *espaços tempos* que são encharcados de acontecimentos que revigoram nossas *práticas políticas*.

Dessa forma, entendemos o "currículo de formação" como redes de *saberes fazeres* que produzem os mais diferentes fios de conhecimentos nos cotidianos e que, conectados a outros tantos fios, buscam seus sentidos para a tessitura das redes de formações/aprendizagens. Processos formativos que apresentam três dimensões: ética, estética e política, na perspectiva de Najmanovich (2001). A ética por indicar uma decisão do praticante de ser responsável por seu discurso, produção e ações; a estética que visa reconhecer a importância das suas produções, da forma e dos vínculos específicos que esta cria; e a política, como um lugar de diferenças e múltiplas relações contemporâneas que precisam ouvir as vozes, as quais possibilitam a amplitude das nossas discussões, colaborando em defesa de uma formação continuada que aposte em produções de conhecimentos nessas dimensões.

3 | AS REDES DE SENTIDOS NOS PROCESSOS FORMATIVOS

Com Alves (2000, p. 23), somos inspirados a “organizar a vivência coletiva, descobrir o amor e adquirir/formular certos valores que nos acompanham por toda a vida [e que] só é possível, na maior parte das vezes, nos grupos de amigos e no espaço familiar, ou em *espaços tempos* que façam as vezes de”. A autora nos incomoda com a preposição deixada no final de sua citação, mas pensamos o “de” como abertura para todos os possíveis *espaços tempos* de formação que escapam ao instituído, desbravando o desconhecido e que, justamente no “meio” deles, fazem pulsar seus sentidos, suas vidas e seus possíveis, de modo que vamos tecendo redes de aprendizagens, de invenções, de negociações, resistindo às determinações previstas em uma formação continuada determinista e totalizadora.

Diante disso, percebemos, como equipe técnico-pedagógica da Secretaria Municipal da Educação, a necessidade de pensar uma formação para “fazer com” (CERTEAU, 2011, p. 86), uma vez que entendemos que não poderíamos desconsiderar o que é vivido pelos profissionais da rede municipal, os usos e táticas que criam, permanentemente. Inspiramo-nos nos diferentes movimentos cotidianos em que vivemos como sujeitos praticantes, nos envolvendo nessa rede complexa de existência, de produção de conhecimentos e de aprendizagens que fortalecem nossa aposta política em defendermos os diferentes movimentos formativos que se inscrevem por meio de “[...] seus passos, regulares, ou ziguezagueantes, em cima de um terreno habitado há muito tempo” (CERTEAU, 2011, p. 35).

Com Ferraço (2008), certificamos nossa argumentação, ao ponderar sobre a visão do conhecimento como “redes de sentidos” nas ações que são vividas pela *formação experiência*, em diferentes *práticas políticas* que propiciam a tessitura do conhecimento em rede, pois

a idéia de rede nos permite pensar a escola para além de seu contexto pedagógico imediato [...]. O enfoque dado às ações das pessoas aí envolvidas deve, necessariamente, levar em conta as relações que elas estabelecem em suas redes como também determinantes de seus desempenhos [...]. Os diferentes tipos de influências oportunizam o surgimento de costumes próprios, muitas vezes compartilhados, mas que não são uniformes, comuns, a todos [...]. O peso de cada um dos fatores que determinam as redes de representações e ações vai depender de necessidades locais, preferências pessoais, histórias de vida, formações, superstições, valores, intenções, projetos (FERRAÇO, 2008, p. 120-121).

Por se constituírem múltiplos os enredamentos para a compreensão da formação continuada nesse processo de redes sociais, culturais, econômicas, históricas e tantas outras, torna-se importante o diálogo com Carvalho (2012), referente às redes de produção de formações que estão nas bordas dos atravessamentos das *práticas políticas* docentes, uma vez que “[...] compreende-se que as forças que geram os movimentos estão

entrelaçadas na teia da diferença social, histórica, econômica e cultural dos vários elos que a regem e da necessidade de troca de informações, linguagens, afetos, afecções entre os diferentes tipos de nós” (CARVALHO, 2012, p.195).

Nesse sentido, as diferentes *práticas políticas* docentes que experimentamos nas formações apresentam, em sua maioria, comportamentos que perpassam pela resistência aos modos instituídos de *viver ser* professor. Percebemos que tais comportamentos significam um deslizar que tende a se reinventar cotidianamente em busca do seu próprio espaço. A todo momento, somos impulsionados a habitar nesses territórios de conflito na defesa daquilo que acreditamos como potentes formações. Defendemos que *viver ser* professor não é viver a partir de uma origem única, nem planejar um fim numa linearidade progressiva e evolutiva sem imprevistos.... É viver no meio, inclusive em meio às múltiplas possibilidades formativas...

Pensar nesse espaço de formação e de vida como um próprio⁶ é concordar com a perspectiva de Certeau (2011) de que existem possibilidades de viver outros mundos formativos e produzir novos sentidos para se pensar, olhar, agir, viver e sentir a vida, ou seja, outros modos de existência docente. Portanto, é preciso ampliar a discussão do efêmero em relação aos diversos pontos que traçam as linhas vividas, que movimentam os acontecimentos de uma vida cotidiana, numa velocidade em que proliferam, entrelaçam, transbordam sensações heterogêneas. Linhas que também produzem as regras de um jogo que acontece no próprio de uma vida que, de certa maneira, nos mostra a subversão de ser feliz em mundos às vezes tão dicotômicos. Reinventar-se é preciso!

O 'próprio' é uma vitória do lugar sobre o tempo. Ao contrário, pelo fato de seu não lugar, a tática depende do tempo, vigiando para 'captar no voo' possibilidades de ganho. O que ele ganha, não o guarda. Tem constantemente que jogar com os acontecimentos para os transformar em 'ocasiões'. Sem cessar, o fraco deve tirar partido de forças que lhe são estranhas. Ele o consegue em momentos oportunos onde combina elementos heterogêneos [...], mas a sua síntese intelectual tem por forma não um discurso, mas a própria decisão, ato e maneira de aproveitar a 'ocasião' (CERTEAU, 2011, p. 46).

Para tanto, os movimentos contínuos de formação da rede pública municipal, na composição da sua proposta formativa, contrapõem-se aos pacotes oficiais de formação, que desqualificam as *práticas políticas* docentes cotidianas experimentadas no chão das escolas, em uma aposta epistemológica que busca visibilizar os diferentes *espaços tempos* de formação vividos pelas professoras que produzem diferentes fios, que tecem suas histórias, suas práticas e seus cotidianos.

No intuito de tensionarmos os processos de produção presentes nas políticas de formação nacionais e locais, em seus mais diferentes e complexos modos de pensar, fazer e sentir a educação, ressaltamos que, embora as produções de *viver ser* professor sejam

⁶ Para Certeau (2011, p. 46), próprio é uma vitória do lugar sobre o tempo.

singulares, elas são abertas e potencializam os diferentes currículos em suas redes de *fazer saber*:

[...] por sua busca de captura entendemos que é possível pensar não em uma permanência ou essência da identidade da prática docente atrelada aos currículos, mas em um processo contínuo em termos de significação e tessitura dos *fazer saber* docentes, de suas identidades e dos próprios currículos (GARCIA; SUSSEKIND, 2010, p. 14).

Assim, na captura dessas *práticas políticas* docentes produzidas pelo *viver ser* professor, enredamos a proposta de formação continuada municipal, por meio das redes de conversações cotidianas em nossos encontros, permitindo o pensar *com* a educação em múltiplas possibilidades e aberturas para *práticas políticas* mais emancipatórias, nos entremeios das redes de formação que pulsam vidas e que resistem ao instituído.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Espaço e tempo de ensinar e aprender. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 2000, Rio de Janeiro. **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. Redes educativas “dentrofora” das escolas, exemplificadas pela formação de professores. In: SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas sobre redes de saberes**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

BHABHA, Homi. O entrelugar das culturas. In: BHABHA, Homi. **O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses**. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

CARVALHO, Janete Magalhães. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas que atravessam os currículos. In: LIBANEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Org.). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis; DP et Alii; Brasília, DF: CNPq, 2009.

_____. Do projeto às estratégias/táticas dos professores como profissionais necessários aos espaços/tempos da escola pública brasileira. In: CARVALHO, Janete Magalhães (Org.). **Diferentes perspectivas da profissão docente na atualidade**. 2. ed. Vitória: Edufes, 2004.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 1: artes de fazer**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que se transcria em educação?** Porto Alegre: UFRGS, 2014.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Editor Escuta, 1998.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículo-docência-menor e pesquisas com os cotidianos escolares: sobre possibilidades de escapes frente aos mecanismos de controle do Estado. **Quaestio**, São Paulo, v.19, n. 3, p. 529-546, dez. 2017.

_____. Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes**. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

_____. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 157-175.

FOUCAULT, Michel de. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. **História da sexualidade II: O uso dos prazeres**. 8. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

GALLO, Sílvio. **Deleuze e a Educação**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2016.

GARCIA, Alexandra. O encontro nos processos formativos: questões para pensar a pesquisa e a formação docente com as escolas. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 37., 2015, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: Anped, 2015. Disponível em: < http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho_gt13-4497.pdf >. Acesso em: 25 abril 2018.

GARCIA, Alexandra; SUSSEKIND, Maria Luiza. Práticas de currículo-composição: desinvisibilizando currículos e políticas nos cotidianos da formação docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 33., 2010, Caxambu. **Anais eletrônicos**. Caxambu: Anped, 2010. Disponível em: http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file_rabalhos%20em%20PDF/GT12-6595--Int.pdf. Acesso em: 10 mar. 2017.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Eliane Lisboa. 3ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado: questões para pesquisa no/do cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

CINEMA E EDUCAÇÃO: *ESPAÇO TEMPOS* ÉTICO-ESTÉTICOS DE APRENDIZAGEM E PROBLEMATIZAÇÃO DA AMIZADE E DA ALEGRIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Data de aceite: 04/07/2022

Maria Riziane Costa Prates

Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Segurança Pública, Professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação - Arquitetura e Cidade, Professora da Graduação em Pedagogia e Coordenadora da Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional da Universidade Vila Velha. Professora da Educação Infantil no município da Serra/ES. Líder do grupo de pesquisa CNPq: Aprendizagens afetivas na diferença: Direitos humanos e educação por uma ética e estética da existência e produção de Segurança Pública

Marcela Fraga Gonçalves Campos

Doutoranda em Psicologia Institucional pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Mestre em Ensino de Humanidades pelo Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes). Especialista em violência doméstica contra crianças e adolescentes pela Universidade de São Paulo (USP). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Trabalha como Assessora Pedagógica na Subsecretaria Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação da Serra-ES

RESUMO: O Projeto Cinema e Educação, desenvolvido pelo Centro de Formação de Professores “Professor Pedro Valadão Perez” do Município da Serra-ES, no ano de 2016, possibilitou experimentações com curtas, filmes

e vídeos, saraus, músicas, textos e apresentação de trabalhos pelos profissionais da educação, enquanto *espaço tempo* ético-estético de aprendizagens, vivências e potencialização da produção de conhecimento nas escolas, instigando os usos de outros modos de linguagem com temáticas atuais e sensíveis, em que a sociedade está inserida. O projeto foi desenvolvido com profissionais que atuam nas escolas, em diferentes níveis de ensino, da educação infantil ao nono ano do ensino fundamental, e em diferentes funções, na docência, nas funções técnico-administrativas e na coordenação pedagógica, tendo como duração a carga horária de quarenta horas. Utilizou como cunho teórico-metodológico a cartografia (ROLNIK, 2007) em redes de conversações, como exercício político de *afectibilidade* com as práticas tecidas com os sujeitos na composição entre educação e cinema. Considerou também as situações óticas e sonoras puras, nas intercessões de Deleuze (1992; 2010) e Machado (2009), pelos usos das diferentes linguagens estéticas que revelam o imperceptível por meio do cinema, da música, dos textos estudados, dos relatos dos participantes e da troca de experiências sobre as produções no cotidiano escolar. A experimentação de tais movimentos instigou problematizações dos processos de aprendizagem, saindo do que está posto, por intervenções pedagógicas mais inventivas e diferenciais com os sujeitos do cotidiano escolar, objetivando o alcance do imperceptível enquanto tentativa de relação direta com o real.

PALAVRAS-CHAVE: Cinema. Educação. Formação de Professores.

1 | FORMAÇÃO E APRENDIZAGENS EM CENA...

A formação de professores constitui-se como *espaço tempo*¹ de encontros ético-estéticos de aprendizagem e problematização dos *saberes fazeres* no cotidiano escolar; pela expansão e compartilhamento de linguagens diferenciais que oportunizam uma produção de trabalhos coletivos que podem ajudar a escola a inventar outras lógicas de *aprender ensinar*. Das buscas por outros modos de pensar a educação, surge o projeto “Cinema e Educação”, tomando textos, curtas, vídeos, saraus, músicas e apresentação de trabalhos pelas escolas, como forma de pensamento problematizador da formação e das atitudes cotidianas na escola de professores e estudantes nas suas relações com o conhecimento.



Imagem 1: Logo marca do projeto – arquivo próprio

Assumindo a perspectiva de que práticas e políticas interferirão diretamente na ação pedagógica dos professores, esse projeto buscou elucidar imagens cinematográfica junto aos fazeres docentes nas escolas, como experiências intensivas de usos de imagens, enquanto disparadoras de movimentos formativos e educativos que ajudam na articulação *teórico prática* de produção curricular na escola, permitindo outros modos de relação homem-mundo.

Experimentamos, assim, a composição de processos formativos, pelas análises cartográficas de “um desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo que os movimentos de transformação da paisagem” (ROLNIK, 2007, p.23), em redes compreendidas em um

¹ Essa maneira de escrita juntando as palavras, aprendemos com Nilda Alves (1998), como recurso estético de criação de novos sentidos, deslocando o sentido que já não é da primeira ou da segunda palavra ou das demais, mas um sentido outro pelos seus imbricamentos.

constante fazimento, mudança, reconfiguração

Redes de estudos, de debates e de conversas entre/com os (as) profissionais da educação do município da Serra (professores, pedagogos, estagiários, auxiliares, assistentes técnico-administrativos), enquanto *redes de conversações*, a partir do uso de textos, músicas e imagens cinematográficas, bem como relatos de experiências pelos professores ou apresentações de trabalhos desenvolvidos nas escolas com os estudantes, nas diferentes datas das sessões cinematográficas no centro de formação, por meio de vídeos criados, apresentações teatrais, etc, na possibilidade de problematização de diferentes temáticas da atualidade, bem como conceitos e concepções que delineiam a prática educativa, por outros modos de intervenção pedagógica com os sujeitos nas escolas. Acreditamos com Carvalho (2009, p. 202) que:

Compreender a potência constituinte de redes de conversações e ações complexas, no âmbito do currículo escolar, remete ao entendimento da escola em seu conjunto e em seus atravessamentos, assim como à problemática do tratamento da diferença e da alteridade.

As vivências delineadas por meio das exposições de curtas, vídeos, saraus, músicas e apresentações de trabalhos pelas escolas, buscam possibilidades de tessituras de vida na diferença e alteridade, no enredamento dos conceitos de formação e de aprendizagem, pensando o cinema a partir de Deleuze (2010, p.4-5), como um campo de conhecimento problematizador e instigador de um movimento do pensamento, pois “pode-se ser muito hábil em decifrar os signos de uma especialidade, mas continuar idiota em tudo o mais [...]”, afinal, como aponta Prates; Bastos (2017, p.82)

Talvez a tarefa dos aprendizes seja a própria redescoberta do tempo, pela aprendizagem, que passa pela vida, pelo que se passa na escola, no entorno, no dia a dia da sala de aula, nas conversas de corredor, conversas de crianças que dizem da vida que levam, que desejam. Uma redescoberta que talvez proporcionasse alegria pelo envolvimento com o currículo escolar, uma aprendizagem como acontecimento que obrigaria um trabalho do pensamento, ou seja, a procura do sentimento ou sentido dos signos do mundo.

Cada encontro, descobertas, aprendizagens como essa procura de sentimento e sentido do mundo, afinal, “nunca se sabe como uma pessoa aprende; mas, de qualquer forma que aprenda, é sempre por intermédio de signos, perdendo tempo, e não pela assimilação de conteúdos objetivos” (DELEUZE, 2010, p.21).



Imagem 2: Encontro cinema e educação com os professores da Serra – arquivo próprio

2 | LUZ, CÂMERA, PENSAMENTO, TEMPO: EXPERIMENTAÇÕES DE AMIZADE E ALEGRIA

Assim, na tentativa de não engessar o tempo, mas organizar os encontros, de modo a potencializar as *redes de conversações* por entre cinema, linguagens e modos diferenciais de ensinar e aprender, organizamos o projeto em uma carga horária de quarenta (40) horas, sendo propostas vinte (20) horas de atividades não presenciais e vinte (20) horas de atividades presenciais no Centro de Formação “Prof. Pedro Valadão Perez”, organizadas conforme datas e filmes listados no cronograma de atividades a seguir:

Data	Em cartaz	Temática	Sinopse
18/08/16	“O menino e o mundo”	Geografia como arte de viver.	O personagem principal é um menino que um dia deixa a aldeia onde vive, em busca de seu pai. Na sua jornada de <u>autodescobrimento</u> , encontra seres estranhos como máquinas-bichos e descobre o problema da desigualdade social, tanto nas fazendas quanto nas indústrias, com o <u>desemprego</u> trazido pela <u>automação</u> .
22/09/16	“Flor do Deserto”	Cultura, Gênero e Sexualidade	O filme retrata a história verídica da modelo Waris Dirie (Liya Kebede). Conta a sua trajetória ao atravessar o deserto de Somália e como foi entrar em uma cidade grande, Londres, que até então nunca tinha sido vista pela garota. Na Inglaterra, foi empregada até ao dia em que foi descoberta pelo fotógrafo Terry Donaldson, fato que mudaria radicalmente a sua vida, transformando-a numa modelo internacional. No auge da sua carreira ela revelou ao mundo que fora vítima de excisão feminina aos cinco anos, iniciando uma luta contra a esta tradição e tornando-se embaixadora da ONU.

27/10/16	“Crianças invisíveis”	Questões socioeconômicas e afetivas	O filme conta a história de crianças em sete países diferentes, inclusive no Brasil e tem o objetivo de mostrar a terrível situação na qual elas vivem hoje.
10/11/16	Curtas diversos	Afetividade e Currículo	Exposição de vários <i>curtas</i> a partir das temáticas da afetividade e currículo para pensar as lógicas de produção do conhecimento na escola.

Imagem 3: Quadro dos filmes em cena no projeto: Cinema e Educação - Serra - 2016/

Em cada encontro, após a sessão cinematográfica, rodas de conversa eram tecidas, para problematização dos assuntos explicitados nas suas implicações no cotidiano escolar. Encontros tecidos na constituição de *espaços tempos* ético-estéticos de aprendizagem e problematização dos *saberes fazeres* no cotidiano escolar, pelos usos de diferentes linguagens por meio do cinema, da música, do estudo de alguns textos sugeridos pelos cursistas, que envolviam poesias e relatos de experiências nas escolas.

Os debates a partir dos estudos e das experiências foram sendo produzidos como tentativa de afastar-se da mera interpretação dos filmes por seu conteúdo social ou como mero repertório de mensagens e sugestões de como trabalhá-los na escola; pela busca de uma movimentação do pensamento, como um cinema que trata a *imagem-tempo* (DELEUZE, 2010); enquanto possibilidade de ruptura com o esquema saber e fazer, por um esquema de relação do pensamento com o tempo, o que Deleuze (2010) nomeou de “situações óticas e sonoras puras”.

Sobre essas situações óticas e sonoras puras, Machado (2009) aponta, a partir de análises deleuzianas, que o neorealismo marcou a substituição do cinema de ação, ou seja, o cinema clássico, por este cinema de vidência, cinema moderno, ligado ao pensamento e ao tempo.

A relação entre pensamento, tempo e cinema traduz-se como aprendizagem enquanto interpretação dos signos pelas situações óticas e sonoras puras. “[...] Os signos são objeto de um aprendizado temporal, não de um saber abstrato. Aprender é, de início, considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitsem signos a serem decifrados, interpretados” (Deleuze, 2010, p.4).

[...] Trata-se de um cinema visionário, que substitui a visão, ou dá uma visão pura ou superior, um uso superior da faculdade de ver, um exercício transcendental da faculdade de sentir que suspende o reconhecimento sensorio-motor da coisa, ou a percepção de clichês, como é a percepção comum, proporcionando um conhecimento e uma ação revolucionários (MACHADO, 2009, p.273).

Tomamos, nesse contexto, como ação revolucionária, as próprias redes de conversações e a cartografia, pelos estudos, debates e conversas entre/com os profissionais da educação do município da Serra-ES, nas mudanças de paisagem e pensamento, a partir do uso de textos, músicas e imagens cinematográficas e as suas

problematizações a partir das sensações experimentadas nas sessões cinematográfica e do compartilhamento de outras possibilidades no trato didático-pedagógico do cinema com as crianças e os adolescentes, contemplando diferentes temáticas da atualidade que permeiam a vida desses estudantes. Afinal, o que define um processo cartográfico aliado às redes de conversações, se não uma aprendizagem do próprio sujeito que acompanha o processo e busca o conhecimento? Como aponta Deleuze (1992), damos um curso ou fazemos pesquisa e buscamos aquilo sobre o que ainda não sabemos?

Nessa escrita, foram trazidos apenas os apontamentos compartilhados pelos professores no primeiro dia do projeto “Cinema e Educação”, no Centro de Formação, em agosto de 2016, a partir do filme “O menino e o mundo”. Em outros movimentos de escrita, talvez possamos contemplar as diferentes conversas e contornos tecidos no decorrer de todo o projeto, ocorrido de agosto a novembro do mesmo ano. A ideia foi problematizar, a partir do cinema, conceitos e concepções que delineiam a prática educativa, por outros modos de intervenção pedagógica com os sujeitos nas escolas, como apontado na diversidade de situações a seguir pelos cursistas:

Filme é muito pertinente, né? A gente está cansada, mas todo mundo aqui está cansado, mas você fica o tempo inteiro esperando, as situações que vão acontecer no filme. Vendo o filme eu estava me reportando a um fato que aconteceu lá na escola, um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) que eu trabalho em Jardim Carapina, que é a vivência da maioria das nossas crianças. Ali está retratando uma questão do campo para a cidade, mas o que acontece ali acontece aqui na cidade, com pessoas que na grande maioria vieram por vários motivos para a cidade e é o que as nossas crianças passam. Eu recebi uma criança, tem coisa de um mês, uma criança linda, menina, mas muito agitada, e aí conversando, a mãe está lá em Santa Maria de Jetibá e essa criança aqui. E hoje a mãe chegou, então quando ele encontra o pai de novo (reportando-se à cena do filme), a mãe chegou lá no CMEI na hora da saída. Então a menina estava assim, né, chegou a mãe, chegou o pai, chegou a tia, a menina estava assim, transformada né. Teve um dia que ela deu muito trabalho dentro da sala, então ela veio conversar comigo, ficar comigo, conversar não né, porque a gente tem outras formas de conversar com essa criança, porque ela tem cinco anos né. Aí ela estava me contando um monte de coisas e aí hoje quando a mãe chegou, ela falou que queria muito estar junto da mãe. Então o filme o tempo inteiro a gente vê as situações que a gente vive com as nossas crianças e com a gente mesmo. A situação que acontece aqui na cidade, do lixo, do abandono, a questão dos trabalhadores e da valorização dos trabalhadores, da saúde, da mídia que influencia tanto, as pessoas vivendo uma vida terrível, na grande maioria, e do outro lado tudo passando lindo e maravilhoso, tudo perfeito e a gente está nessa linha de divisão entre o mundo que aí está, o mundo que eles vivem e o que a gente pode fazer por essas crianças, por esses jovens e por nós também adultos, porque quando tem aquele primeiro, né, o senhor doente, você vê a valorização das outras pessoas, e ele, aquela pessoa doente! Quantos de nós

não estamos doentes, ou vamos ficar doentes, ou já estivemos doentes e muitas vezes a gente não é valorizada. Então assim, o filme para mim, eu falo que é uma porrada, mas aquelas porradas que a gente tem que levar de vez em quando, porque a gente vive isso tudo aí, menos ou mais, mas a gente vive, e preocupa porque o filme tem um final feliz. Mas quem dera que todos os finais fossem felizes, quem dera

Eu acredito que o filme, é a minha fala né, o filme pode transformar a vida de uma pessoa. Eu acho que ele tem esse poder de transformação, porque quando a gente trata da criança, eu acho que a gente tem que pensar nessa forma também, o que vai transformar a vida dela, a partir de que momento o filme vai fazer a diferença na vida dela e o que a gente pode estar trabalhando. No caso desse filme aí, eu observei que você pode estar trabalhando diversas coisas, desde a arte, como a professora trouxe (referindo-se à apresentação de um trabalho teatral desenvolvido por uma professora de arte com os estudantes, antes da sessão de cinema), como também a questão de valores, a questão da valorização da família e da importância da natureza, é importante trabalhar essas questões. Então, para mim esse filme é completo na visão infantil, que se para a gente tocou, né, alguns momentos ali foram chocantes, a perda, a distância, os trabalhadores, o sofrimento. Então trabalhar esse sentimento também na criança através do filme é uma transformação, eu acredito, na vida dela. É uma ferramenta legal, bem poderosa dentro da escola para a gente poder trabalhar com as crianças. A gente pode fazer diversas coisas através do filme eu acredito. E esse filme para mim é completo

Você se permitir, esse tempo de você sentir. Quando ali na bicicleta ele estava numa situação de risco, porque você dirigindo uma bicicleta ou um carro você não pode fechar os olhos né? Mas aí, essa parte aí, me chamou a atenção nessa parte assim, mesmo nas adversidades você arranjar um tempo para você sentir. Sentir o outro, sentir a criança, sentir o momento, o que está faltando, o que está precisando, porque às vezes naquela aceleração, você não se permite dar aquela parada para refletir, para pensar, para repensar, para recriar ou até mesmo criar. Isso Achei importante!

A questão social também eu percebi, assim, sair do interior, vir para a cidade, o mundo aqui, as favelas, como se sustentar, quantas coisas que ele teve que fazer: sair com a bicicleta, cantar para ganhar um trocadinho! Então tudo isso as nossas crianças fazem, e outra coisa também interessante, é o início do filme quando a criança vê tudo, criança vê tudo, ela quer ver aquilo, ela quer brincar com aquilo, ela vê o pássaro, ela tem o mundo e de repente a gente vai para a sala de aula e fecha, não deixa a criança criar. Isso que é bonito. Você vê como ela quer ver tudo, quer tocar tudo e a gente restringe naquele caderno, só fazer aquilo ali, e a criança não quer ir mais para a escola, está numa escola chata, só aquilo. É bom a gente pensar também no fazer! O que você faz na sala de aula? Nossas crianças têm capacidade, vão para a aula para desenvolver essa capacidade! Eu dou aula para o primeiro ano, eu vejo assim, eu fico com medo de podar, fico com medo de engessar a cabeça e a criança parar de criar e de pensar.

Falas de professoras provocadas pelo filme, pela sensação que liga suas emoções aos contextos de vida na escola. Daí o poder do cinema na educação e na formação de professores, não como simples ferramenta didático-pedagógica, mas como expressão de sentimentos, de novos mundos possíveis, de novas relações em sala de aula, de novos modos de produção de conhecimento, pela criação das crianças, pela experimentação deleuziana de situações óticas e sonoras puras.

O filme “O menino e o mundo” convoca o pensamento a indagar situações cotidianas. Apesar da vida sofrida do menino, em termos afetivos, sociais, econômicos, a criança convoca amizade e alegria como potência do simples, do momento presente. Convoca sentir o vento no rosto, ao saírem de bicicleta e fecharem os olhos. Convoca a viver espaços e tempos de maneira ética e estética. Convoca a pensar como nos deparamos com situações adversas na educação e nos reinventamos, criamos novos modos de relacionar e lidar com essas situações na escola. O cinema convoca, pois, uma questão de amizade e alegria.

Amizade e alegria como experimentação, multiplicidade, intensidade e estética da existência que procura alternativas para as práticas de subjetividades experimentadas no cotidiano da escola. Práticas que tentam se desprender de imagens que monopolizam o imaginário social e maneiras de pensar, de agir, por uma vida que liberte daquilo que se coloca como “verdadeiro”, como as maneiras de ser professor, de ser criança, de se delinear modos de formação docente, para tornarmos outros, daquilo que somos na tentativa de reinvenção do exercício político de viver e conviver na educação (PRATES, 2016, p.133).

Uma pedagoga, nesse movimento formativo, coloca: “olha, tem uma menina na minha escola que apronta todas, todas mesmo, mas a gente lida com ela. Esse filme está me ajudando a pensar nela e compreendê-la”. Assim surgem indagações: o que pode um filme? O que pode o cinema? O que pode uma escola? O que pode uma educação? O que podem pessoas juntas em formação? Não sabemos! Sabemos que tais experiências podem provocar outras e outras.

3 | O QUE PODEM OS ESPAÇOS ÉTICO-ESTÉTICOS DE PROBLEMATIZAÇÃO?

Nesse movimento formativo, por entre cinema e educação, debates e trocas, os professores(as) inventam, pelos afetos experimentados, cada um a seu modo e possibilidade, modos diferenciais de lidar com o conhecimento, com as crianças, com o cotidiano da escola e com a própria docência.

O cinema e a educação compõem, assim, produções inventadas, modos de viver e fazer educação, pela invenção de modos outros de compor aprendizagens e ocupar os espaços e tempos na escola.

As problematizações das professoras cursistas também remeteu-nos à história de

Rubem Alves, em um de seus escritos, em que conta que quando criança tinha uma vizinha que tinha um pé de pitanga no quintal e ele olhava para aquelas pitangas e as desejava. Conta que vivia inventando uma estratégia para pegar as pitangas. Ele planejava pular o muro à noite, mas sentia medo e concluía que a sua mãe poderia repreendê-lo. Ficava arranjando maneiras de pegar as pitangas. Um belo dia, ele viu uma lata, fez dentes nela, pegou uma vara enorme, amarrou na lata e foi com essa invenção até o quintal da vizinha, nas pitangas, e conseguiu arrancá-las e saciar o seu desejo.

Continuando a história, o autor conta que depois daquela casa foi morar em um prédio e teve filhos e netos. Os filhos e netos iam para o seu apartamento, mas o que se via da janela, não eram pitangas, somente prédios. Assim, Alves lembra que desejou pitangas e achou um jeito de saciar o seu desejo. Os seus filhos e netos desejarão outras coisas.

Importa, portanto, nesse movimento, compreender os desejos das crianças, para, como professores(as), ajudá-las a concretizá-los. Talvez o cinema ajude nesse processo, pela possibilidade de descoberta de novos modos de relação do sujeito com o mundo. E as professoras cursistas continuam suas problematizações:

Uma coisa que me chamou atenção é o quanto as situações do dia a dia impactam as crianças. Muitas vezes nós não percebemos ou não conseguimos lidar com isso na sala de aula. No filme, a vida do menino parou, ele queria encontrar o pai, não tinha outro objetivo. E à medida que as coisas iam acontecendo e ele ia presenciando cenas, o olhinho dele demonstrava que aquilo impactava muito, mas ele continuava a perseguir o seu desejo de encontrar o pai. Eu acho que isso é um desafio para nós, no sentido de compreendermos que aprender a ler, escrever, contar não é tarefa simples, mas complexa, elas exigem uma série de conexões, uma série de coisas. E os desejos, buscas, sonhos e medos das crianças, interferem nessa aprendizagem. Então como nós educadores podemos encontrar um meio de ouvir as crianças e também de fazer o nosso trabalho? Porque ele precisa avançar e não pode ficar parado naquela situação, mas não podem ignorar isso.

É importante trabalhar a positividade também, perante a vida. Eu trabalhei com o filme “os Croods”, a um tempo atrás e assim, um dos aspectos que eu trabalhei muito com as crianças foi em relação a buscar ser feliz independente da situação. Então o Guy, que é o personagem, ele era feliz. Então uma das coisas que a gente trabalhava quando falava sobre o filme, era justamente isso, você tem pai, não? O Guy não tinha pai, não tinha mãe, não tinha família, ele era sozinho, mas ele era feliz. Se você analisar o caso de cada criança, temos quase 85% da turma com problemas graves, principalmente para quem trabalha em sala de aula com grupo de risco, os problemas são fatos. E assim, não adianta a gente ficar com pena, não adianta a gente ficar vitimizando as crianças. Temos mesmo que ter um papel de que? E aí? Está aí a situação, e agora? O que nós vamos fazer? Então, o filme pode nos ajudar a dizer que temos que ser como o Guy. Aí a passagem do filme que eu trabalhei foi justamente, assim, viver com a situação, com a adversidade mesmo.

Tudo que vocês estão falando, me remeteu ao Projeto Afeto do Júnior. Ele chega

numa turma de adolescentes, violência e tudo que a gente sabe que acontece e o que ele consegue fazer com essa turma? Ele quer trabalhar e para trabalhar ele tinha que ir por algum caminho, e o caminho foi conhecer os adolescentes e poder trabalhar a disciplina dele, que é a geografia, e ele consegue fazer isso. Ao mesmo tempo que trabalha geografia ele consegue trabalhar o afeto com esta turma. Através de que? Das possibilidades dentro dos problemas que cada aluno, que aquela turma apresenta. Então assim, a gente tem N problemas. O que a gente tem que pensar é qual a possibilidade de trabalhar dentro desse problema?

Eu me lembrei de um que eu estava com uma criança há três meses na educação infantil e a criança não abria a boca. Um dia eu cheguei com a blusa do Star Wars, porque eu gosto muito de filme. Aí eu estava passando e o menino olha para mim, ele fez quatro anos agora, e diz “Star Wars”. Aí eu olhei para o menino, ele não fala com ninguém, ele resmunga. Aí eu olhei para o menino, meu Deus do céu, o menino está falando. Então quando você vai imaginar que a criança vai olhar, pode ser porque ele está vendo na televisão, porque o filme ele não pode ter visto porque é pesado. Olha eu não acreditei. Aí eu passava na frente dele assim, para ele ver mesmo a camisa, sabe! Essa possibilidade foi um acaso. Eu estou falando assim, de realmente a gente parar e pensar o que podemos fazer. Pode ser que da primeira vez, dessa, mil vezes dê errado, mas a gente tentar fazer alguma coisa. Porque muitas vezes a gente não usa o cinema por comodismo, por medo ou por desacreditar, mas quem sofre é a gente e as crianças também.

Sou professora de LIBRAS e lembrei de uma história que aconteceu em 2013. A professora, no final do ano, ela ia fazer um trabalho de Português sobre profissões no 9º ano. Aí cada aluno tinha que ver o sonho e apresentar um trabalho sobre aquilo. Aí ela chegou para mim e falou assim “professora como que a gente vai fazer com o Fábio?”. E eu falei “como assim?”, Ela falou “ele é surdo”. Aí eu falei “ele vai fazer igual aos outros”. E ela, “mas como?”. Eu disse, “pergunta para ele, você não perguntou para cada um? Pergunta para ele e vê o que ele pensa”. Ela perguntou para ele qual o sonho dele, aí ele falou assim que era ser diretor de supermercado. Eu falei, “nossa! Diretor de supermercado?” A professora perguntou para ele como iria fazer o trabalho. Ele perguntou para mim se eu poderia ir ao supermercado com ele para fazer uma entrevista. Aí eu falei “Sério? Como você vai fazer? Como? Explica”. Aí ele falou assim “você pega um aluno ouvinte e ele filma”. A mãe dele tem esse filme lá com ele. Olha a mente dele! E a professora achando que ele não tinha essa possibilidade de fazer. E nós fomos e nosso grupo era da educação especial, nós pegamos o grupo focado nisso, eles filmaram. A estagiária que estava junto com a gente ajudava a auxiliá-lo, dentro do supermercado. Conversei, ligamos junto com a escola para o supermercado mais próximo da escola, autorizou a sair com ele, nós fomos lá, marcamos, agendamos. A gerente do supermercado foi quem o atendeu. Ela apresentou todo o supermercado, todo o setor, tudo como funcionava, gravamos, editamos, trabalhamos e no dia da apresentação, ele foi aplaudido de pé. Então, olha a possibilidade

do vídeo. Hoje, a partir do filme, lembrei dessa história de inclusão. Ele chorou, foi lindo. A ideia foi toda dele. A estagiária que atendeu no dia também tem essa gravação. A escola deve ter. Ficou muito bonito o trabalho dele.

As professoras narram situações pontuais do cotidiano da escola, desafiando-no a pensar, com o cinema, como lidar com os desejos e a produção de verdades ou mesmo com uma educação que seja inclusiva! Concordamos com a colocação da professora que afirma ser necessário ouvir as crianças para compor com elas, mas é preciso problematizar a colocação da segunda professora que afirma “que temos que ser como o Guy” do filme “Os croods”. Um filme pode e precisa ser mais que mero exemplo de como podemos agir, um filme pode ajudar-nos a ser mais felizes, a agir positivamente, mas não pode atuar como receita, pois assim seria mera representação de um real.

A terceira e a quarta professoras experimentam afirmações da potência dos encontros na escola, da potência de um filme ou de como uma ideia pode conectar crianças e professores por uma educação mais inclusiva e, na diferença, respeitando o outro como legítimo na relação, como afirma Maturana (1998)

A experimentação de tais movimentos instigou problematizações dos processos de aprendizagem, saindo do que está posto para intervenções pedagógicas mais inventivas e diferenciais com os sujeitos do cotidiano da escola.

Assim, nas *redes de conversações*, professores e demais sujeitos participantes do projeto narraram experiências, a partir dos filmes e práticas cotidianas na escola, que vão além de uma mera utilização metodológica do filme, mas como possibilidade de expressão e movimentação do pensamento. A isso também chamamos de alegria, como reação a um signo qualquer, como problematização pelos afetos produzidos na relação com o corpo cinematográfico. Mas, afinal *o que pode um corpo?* (ESPINOSA, 2011), o que pode uma imagem, uma conversa, uma formação? Talvez uma composição! A ampliação ou diminuição da potência de agir! Afetar e ser afetado! Enfim, como pode um corpo-film ajudar na constituição de uma aprendizagem?

O filme entra, nesse sentido, não somente como conteúdo relacionado à aula, mas como momento de vivência de um outro tempo de relações com a escola e com o próprio conhecimento, o que remete a pensar o cinema e a educação enquanto modos possíveis de problematização da produção de conhecimento na escola, pela invenção de outras práticas didático-pedagógicas num esforço coletivo de vivenciar linguagens estéticas enquanto experimentações singulares de conhecimento e de vida.

REFERÊNCIAS

ALVES; Nilda. **Trajatórias e redes na formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

CARVALHO; Janete Magalhães. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Rio de Janeiro: DP&A; Brasília, DF, CNPq, 2009.

DELEUZE; Gilles. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992.

_____. **Proust e os signos**. 2ª ed. Rio de Janeiro. Forense Universitária. 2010.

ESPINOSA, Benedictus de. **Ética / Spinoza**. Tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

MACHADO, Roberto. **Deleuze, a arte e a filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução de José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte. Editora UFMG, 1998.

PRATES, Maria Riziane Costa. **A força revolucionária das experimentações políticas de amizade, alegria e grupalidade nos currículos e na formação de professores da educação infantil**. Tese (Doutorado em educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2016.

_____; BASTOS, Clara Melo Casotti. Produção de subjetividade em diferentes espaços e tempos de aprendizagem a partir de imagens e narrativas de crianças e professoras. In: CARVALHO, Janete Magalhães (org.). **Cinema e formação de professores e currículos e...** Curitiba: CRV, 2017.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. Porto Alegre: Sulina, Editora da UFRGS, 2007.

SOBRE OS ORGANIZADORES

AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA - Professor do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (Uneb - Campus VII) e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos - PPGESA (Uneb - Campus III). Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Regional de Filosofia, Ciências e Letras de Candeias (IESCFAC), Especialista em Educação Matemática e Licenciado em Matemática pelo Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco (CESVASF). Foi professor e diretor escolar na Educação Básica. Coordenou o curso de Licenciatura em Matemática e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) no Campus IX da Uneb. Foi coordenador adjunto, no estado da Bahia, dos programas Pró-Letramento e PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). Participou, como formador, do PNAIC/UFSCar, ocorrido no Estado de São Paulo. Pesquisa na área de formação de professores que ensinam Matemática, Ludicidade e Narrativas. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/UFSCar), na condição de pesquisador, o Grupo Educação, Desenvolvimento e Profissionalização do Educador (CNPq/PPGESA-Uneb), na condição de vice-líder e o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/LEPEM-Uneb) na condição de líder. É editor-chefe da Revista Baiana de Educação Matemática (RBEM) e da Revista Multidisciplinar do Núcleo de Pesquisa e Extensão (RevNUPE); e coordenador do Encontro de Ludicidade e Educação Matemática (ELEM).

ANDRÉ RICARDO LUCAS VIEIRA - Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Sergipe - UFS/PPGED. Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB/MPEJA (2018), com Especialização em Tópicos Especiais de Matemática (2020), Ensino de Matemática (2018), Educação de Jovens e Adultos (2016), Matemática Financeira e Estatística (2015) e Gestão Escolar (2008). Licenciado em Pedagogia pela Faculdade de Ciência, Tecnologia e Educação (2021) e Licenciado em Matemática pela Universidade Nove de Julho (2000). Atualmente é professor EBTT efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano - IFSertãoPE. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Tecnologias da Informação e Comunicação - FOPTIC (UFS/CNPq) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária - NEPPU (UEFS/CNPq). É editor assistente da Revista Baiana de Educação Matemática - RBEM.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Ambiente virtual 116, 159, 162, 166, 167, 168

Análise do comportamento 20, 21, 22, 23, 25, 26

Anos iniciais do ensino fundamental 26, 204, 205, 206

Antiguidade 139, 141, 142, 148, 149

Aprendizagem 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 14, 17, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 40, 47, 49, 52, 64, 67, 68, 70, 71, 73, 74, 75, 91, 92, 97, 98, 100, 102, 103, 104, 105, 111, 116, 121, 122, 123, 125, 126, 127, 144, 151, 152, 153, 159, 160, 161, 162, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 175, 176, 180, 181, 182, 184, 185, 186, 187, 189, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 199, 200, 201, 202, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 227, 234, 235, 241, 242, 243, 245, 246, 249, 251, 252

Avaliação 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 68, 83, 90, 95, 102, 108, 109, 111, 112, 115, 118, 119, 120, 175, 189, 200, 210, 211, 214, 215, 216, 234, 235

C

Ciências 12, 20, 26, 30, 32, 33, 37, 39, 41, 42, 80, 86, 93, 94, 128, 149, 182, 202, 203, 221, 253

Contexto remoto 151, 156

Cotidianos 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 236, 237, 238, 239, 240

Crise sanitária 182, 183, 189, 195, 200, 201

Currículos 4, 7, 14, 22, 91, 99, 104, 157, 218, 219, 220, 221, 222, 224, 226, 227, 228, 230, 232, 239, 240, 252

D

Dislexia 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217

Diversidade 18, 76, 77, 117, 128, 131, 133, 134, 135, 136, 137, 168, 172, 177, 203, 224, 246

Docente 1, 2, 4, 5, 6, 7, 24, 37, 39, 40, 41, 43, 44, 59, 67, 70, 79, 80, 82, 83, 84, 86, 87, 88, 90, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 140, 150, 152, 153, 157, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 200, 201, 202, 220, 223, 227, 228, 230, 233, 234, 238, 239, 240, 248, 253

E

Educação bancária 12, 13, 14

Educação física 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 170, 172, 173, 174, 177, 178, 179, 181, 226

Educação infantil 10, 12, 45, 47, 48, 49, 54, 121, 122, 126, 127, 181, 215, 241, 246, 250, 252

Educação superior a distância 107, 109, 119

ENADE 107, 108, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 119, 120

Energia nuclear 30, 32, 34, 35, 37, 38, 39, 41, 42

Ensino 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 32, 33, 37, 39, 41, 42, 44, 45, 51, 56, 59, 63, 65, 66, 67, 68, 71, 73, 76, 77, 78, 79, 80, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 89, 91, 92, 93, 97, 100, 101, 102, 104, 105, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 128, 135, 140, 141, 142, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 157, 158, 159, 160, 167, 168, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 211, 212, 214, 215, 216, 218, 219, 220, 227, 230, 231, 232, 239, 241, 253

Ensino fundamental 4, 5, 26, 27, 29, 44, 128, 142, 151, 152, 153, 157, 158, 170, 171, 172, 173, 174, 180, 181, 204, 205, 206, 211, 216, 218, 219, 220, 241

Ensino superior 76, 77, 80, 105, 107, 108, 110, 111, 112, 118, 119, 120, 182, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 200, 201, 202, 203, 253

Ensino-aprendizagem 20, 21, 22, 23, 25, 26, 92, 111, 116, 171, 175, 182, 185, 186, 187, 193, 195, 200, 201, 205, 212, 214, 227

Escola 1, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 14, 24, 26, 27, 28, 29, 37, 40, 41, 42, 43, 47, 48, 51, 52, 63, 65, 67, 68, 71, 72, 73, 77, 80, 84, 86, 93, 94, 97, 121, 122, 123, 126, 128, 130, 134, 135, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 152, 155, 157, 158, 168, 171, 172, 174, 176, 177, 180, 181, 208, 209, 210, 211, 216, 217, 223, 224, 225, 226, 228, 232, 234, 236, 237, 239, 242, 243, 245, 246, 247, 248, 250, 251

Estágio supervisionado obrigatório 76, 77, 80, 83, 85

Estudantes 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 27, 28, 29, 43, 44, 45, 83, 89, 92, 95, 96, 108, 109, 111, 113, 114, 115, 116, 117, 120, 147, 182, 183, 184, 185, 186, 188, 189, 190, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 205, 206, 209, 210, 211, 212, 214, 219, 220, 222, 223, 224, 225, 226, 242, 243, 246, 247

F

Famílias 28, 29, 67, 68, 71, 72, 121, 122, 123, 126, 141, 144, 145, 147, 193

Formação de professores 1, 20, 23, 26, 56, 57, 72, 76, 80, 81, 84, 86, 89, 92, 101, 105, 150, 151, 159, 175, 216, 220, 228, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 239, 241, 242, 248, 251, 252, 253

H

História 12, 13, 18, 25, 28, 31, 32, 34, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 65, 66, 78, 79, 89, 123, 128, 129, 130, 131, 133, 134, 135, 137, 139, 140, 141, 142, 149, 150, 210, 228, 240, 244, 245, 248, 249, 250, 251

Humanizada 12, 200

I

Imprensa periódica 56, 58, 65

J

Jogos cooperativos 170, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181

L

Língua portuguesa 1, 5, 24, 26, 61, 81, 149, 151, 153, 154, 155, 190

Linguagem escrita 47, 48, 51, 52, 54, 217

Literatura indígena 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 137, 138

M

Medievos 139

Mudanças 1, 6, 25, 27, 28, 60, 77, 108, 111, 143, 146, 157, 171, 182, 184, 186, 187, 188, 193, 199, 200, 245

O

Opressor 12, 14, 16, 18

Oprimido 12, 14, 15, 16, 18, 19

P

Pandemia 27, 28, 36, 44, 67, 151, 152, 156, 157, 173, 179, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 198, 199, 200, 201, 202, 203

Pedagogia histórico-crítica 30, 32, 42

Pedagogia libertadora 12, 16

PIBID 67, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 253

Prática docente 24, 39, 40, 41, 59, 84, 88, 90, 92, 93, 94, 98, 99, 101, 102, 103, 104, 173, 174, 180, 202, 223, 239

Professor 1, 3, 8, 9, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 30, 40, 41, 43, 44, 54, 61, 62, 67, 68, 70, 71, 73, 78, 82, 83, 84, 89, 92, 93, 94, 97, 98, 99, 100, 103, 105, 110, 116, 121, 122, 128, 129, 130, 133, 136, 140, 141, 142, 151, 152, 153, 154, 155, 157, 158, 168, 173, 174, 176, 177, 178, 179, 181, 189, 193, 197, 200, 204, 206, 211, 212, 213, 214, 216, 223, 226, 230, 231, 234, 235, 238, 239, 241, 248, 253

PROSUB 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42

Q

Qualidade 4, 5, 6, 7, 9, 10, 15, 51, 65, 72, 77, 79, 84, 85, 86, 92, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 118, 119, 120, 140, 141, 148, 153, 168, 173, 181, 185, 188, 194, 195, 198, 201,

212, 223, 231, 235

R

Realismo nominal 47, 48, 49, 52, 53

Residência pedagógica 76, 151, 152, 153, 157, 158

Respeito 5, 9, 13, 17, 21, 50, 56, 58, 68, 71, 73, 74, 77, 90, 94, 103, 104, 117, 124, 128, 129, 130, 131, 133, 134, 136, 137, 138, 145, 153, 156, 172, 177, 200, 223, 226, 230, 231

Ressignificação 88, 90, 94, 95, 96, 99, 100, 101, 103, 10

Revistas pedagógicas 56, 59

S

Saberes docentes 23, 88, 92, 99, 106, 239

Sala de aula 8, 16, 22, 28, 29, 44, 49, 52, 84, 94, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 117, 121, 123, 128, 129, 130, 134, 135, 136, 137, 138, 152, 156, 157, 158, 173, 174, 175, 176, 179, 180, 181, 185, 186, 192, 193, 197, 204, 212, 213, 225, 243, 247, 248, 249

T

Tertúlias dialógicas 67, 68, 71, 72, 73, 74

U

UFPI 61, 107, 108, 109, 110, 113, 118, 119

V

Valorização cultural 128

Valorização da docência 76, 78

Educação:

Políticas públicas, ensino e formação

IV



 www.atenaeditora.com.br
 contato@atenaeditora.com.br
 @atenaeditora
 www.facebook.com/atenaeditora.com.br


Ano 2022

Educação:

Políticas públicas, ensino e formação

IV



 www.arenaeditora.com.br
 contato@arenaeditora.com.br
 @arenaeditora
 www.facebook.com/arenaeditora.com.br


Ano 2022