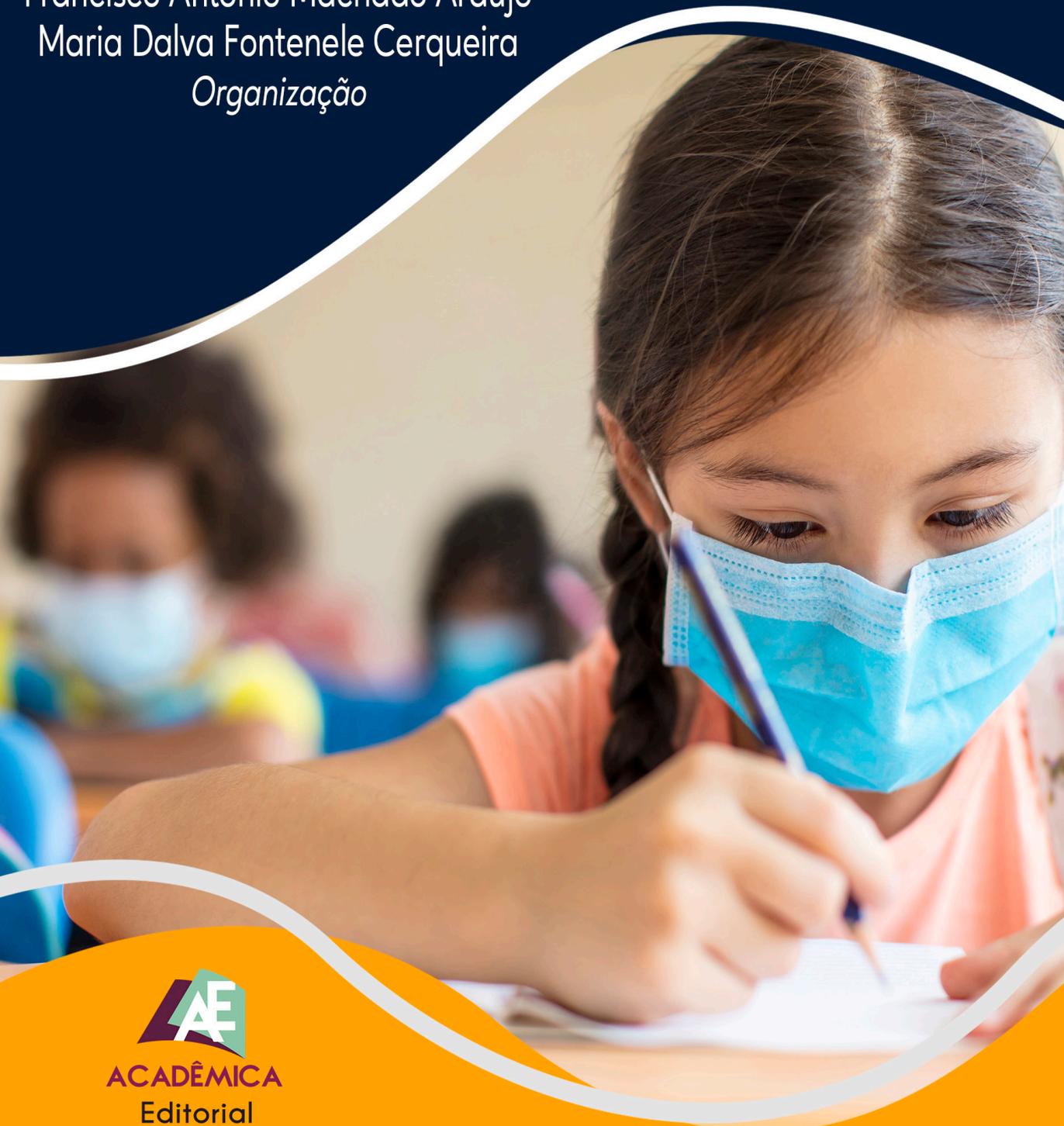


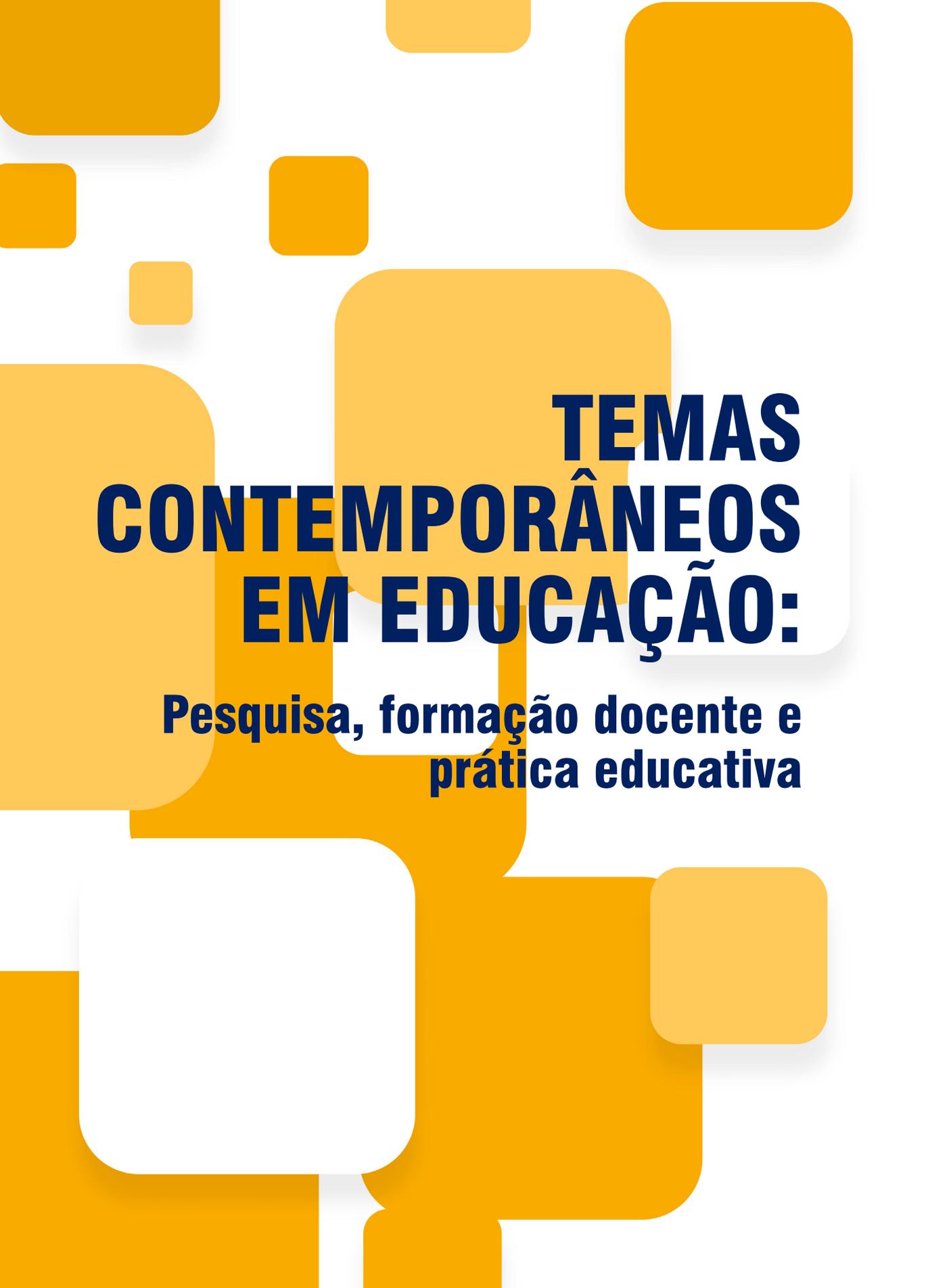
Francisco Antonio Machado Araujo
Maria Dalva Fontenele Cerqueira
Organização




ACADÊMICA
Editorial

TEMAS CONTEMPORÂNEOS EM EDUCAÇÃO:

Pesquisa, formação docente e prática educativa



TEMAS CONTEMPORÂNEOS EM EDUCAÇÃO:

**Pesquisa, formação docente e
prática educativa**

Maria Dalva Fontenele Cerqueira
Francisco Antonio Machado Araujo
Organização

TEMAS CONTEMPORÂNEOS

EM EDUCAÇÃO:

Pesquisa, formação docente e prática educativa



2021

Conselho Editorial

Dr. Clívio Pimentel Júnior - UFOB (BA)

Dra. Edméa Santos - UFRRJ (RJ)

Dr. Valdriano Ferreira do Nascimento - UECE (CE)

Dr^a. Ana Lúcia Gomes da Silva - UNEB (BA)

Dr^a. Eliana de Souza Alencar Marques - UFPI (PI)

Dr. Francisco Antonio Machado Araujo – UFDPAr (PI)

Dr^a. Marta Gouveia de Oliveira Rovai – UNIFAL (MG)

Dr. Raimundo Dutra de Araujo – UESPI (PI)

Dr. Raimundo Nonato Moura Oliveira - UEMA (MA)

Dra. Antonia Almeida Silva - UEFS (BA)

TEMAS CONTEMPORÂNEOS EM EDUCAÇÃO:

pesquisa, formação docente e prática educativa

© Maria Dalva Fontenele Cerqueira - Francisco Antonio Machado Araujo

1^a edição: 2021

Editoração

Acadêmica Editorial

Diagramação

Danilo Silva

Capa

Acadêmica Editorial

Ficha Catalográfica elaborada de acordo com os padrões estabelecidos no
Código de Catalogação Anglo – Americano (AACR2)

T278 Temas contemporâneos em educação [recurso eletrônico]: pesquisa,
formação docente e prática educativa / Maria Dalva Fontenele
Cerqueira, Francisco Antonio Machado Araujo, organizadores. –
Parnaíba, PI: Acadêmica Editorial, 2021.
E-book.

ISBN: 978-65-5999-010-8

1. Educação. 2. Prática docente. 3. Didática. 4. Ensino remoto.
I. Cerqueira, Maria Dalva Fontenele. II. Araujo, Francisco Antonio
Machado. III. Título.

CDD: 370.7

Bibliotecária Responsável:

Nayla Kedma de Carvalho Santos – CRB 3^a Região/1188

DOI: 10.29327/543862

Link de acesso: <https://doi.org/10.29327/543862>

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	8
PARTE I - INCORPORAÇÃO DE DIFERENTES LINGUAGENS NO ENSINO: REFLEXÕES TEÓRICAS E EXPERIÊNCIAS DIDÁTICAS	11
O GÊNERO VIDEOCLÍPE COMO RECURSO DIDÁTICO PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR	12
Kátia de Araújo Luz	
Shirlei Marly Aves	
DOI: 10.29327/543862.1-1	
EDUCAÇÃO PARA AS MÍDIAS: ANÁLISE DE JOGOS PARA O FAVORECIMENTO DA CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA DIGITAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA	25
Heloisa Fonseca Barbosa	
Maiara Fonseca de Alencar Barbosa	
Géssica Mesquita de Almeida	
DOI: 10.29327/543862.1-2	
ESCULTURA, CONSCIÊNCIA E EDUCAÇÃO: O PROCESSO CRIATIVO DE FLÁVIO CERQUEIRA.....	38
Lucian da Silva Barros	
DOI: 10.29327/543862.1-3	
ARTE E APROPRIAÇÃO NA PUBLICIDADE - NARRATIVAS NO ENSINO.....	51
Christiane de Faria Pereira Arcuri	
DOI: 10.29327/543862.1-4	
A MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	69
Pedro Pereira Cortes Filho	
Gustavo Cunha de Araújo	
DOI: 10.29327/543862.1-5	
ESTRUTURA ORGANIZACIONAL E POSSIBILIDADES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO NO CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS NA MODALIDADE EAD EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA DE TERESINA ..	81
Maria da Conceição Magalhães Batista Costa	
Florisa Rocha	
Lucilene Angélica Brandão	
DOI: 10.29327/543862.1-6	

PARTE II - EDUCAÇÃO NO BRASIL EM TEMPOS DE PANDEMIA 97

OS DESAFIOS DA JUSTIÇA CURRICULAR NA ESCOLA BRASILEIRA NO CONTEXTO DE PANDEMIA..... 98

Sabrina Grisi Pinho de Alencar

Elisete Moura Sousa do Nascimento

Lidiane da Silva

Maria de Lourdes Félix de Lacerda

DOI: 10.29327/543862.1-7

ENSINO DE CIÊNCIAS EM TEMPOS DE PANDEMIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO MUNICÍPIO DE ARACOIABA-CE 114

Isaú Martins Pereira

Elcimar Simão Martins

DOI: 10.29327/543862.1-8

A EDUCAÇÃO BRASILEIRA E A PANDEMIA COVID-19: ALINHAVOS ENTRE O ENSINO REMOTO E A APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES..... 130

Hercules Guimarães Honorato

DOI: 10.29327/543862.1-9

AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO CENÁRIO EDUCACIONAL EM TEMPOS DE PANDEMIA: LIMITES E POSSIBILIDADES PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO..... 145

Dilmar Rodrigues da Silva Júnior

Maria Divina Ferreira Lima

Isanice Neves e Silva

DOI: 10.29327/543862.1-10

PARTE III - PAULO FREIRE E EDUCAÇÃO: TESSITURAS, CONEXÕES E CRUZAMENTOS 155

FORMAÇÃO LEITORA NA UNIVERSIDADE: REFLEXÕES CRÍTICAS FREIREANAS 156

Daniele Cariolano da Silva

Jacques Therrien

DOI: 10.29327/543862.1-11

REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DE PAULO FREIRE ..173

Edna Xenofonte Leite

Maria Elly Krishna dos Santos Pereira

Marismênia Nogueira dos Santos

Ivaneide Severo Goiana

Rita Oliveira de Carvalho

DOI: 10.29327/543862.1-12

O CARÁTER EMANCIPATÓRIO DA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS EM PAULO FREIRE: TECENDO ALGUNS FIOS 183

Dilmar Rodrigues da Silva Júnior

Antônia Edna Brito

Joelson de Sousa Morais

DOI: 10.29327/543862.1-13

PEDAGOGIA DA QUARENTENA: QUANDO FAREMOS A LIÇÃO DE CASA? 198

Priscilla Leal Mello

DOI: 10.29327/543862.1-14

DECIDIDA, ULTRAPASSOU OBSTÁCULOS210

Márcia Regina da Silva

DOI: 10.29327/543862.1-15

PARTE IV - ESCOLARIZAÇÃO NA SOCIOEDUCAÇÃO: PROBLEMATIZAÇÕES E EXPERIÊNCIAS EMERGENTES 222

SOCIOEDUCAÇÃO E REGIME DE INTERNAÇÃO: A PERCEPÇÃO DE ADOLESCENTES E JOVENS EM CONFLITO COM A LEI 223

Solimar Santana Oliveira

Gilmara Barbosa de Jesus

Guilherme Resende Oliveira

DOI: 10.29327/543862.1-16

PARTE V - EDUCAÇÃO, DOCÊNCIA E HOMOFOBIA 236

A DOR E A ALEGRIA DE SER PROFESSOR DO GÊNERO MASCULINO DA/NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DOS FATORES PSICOSSOCIAIS237

Denílson Barbosa dos Santos

DOI: 10.29327/543862.1-17

SOBRE A ORGANIZAÇÃO E O(A)S AUTORE(A)S259

APRESENTAÇÃO

Ao tratar sobre o conceito de educação, Vieira Pinto (2010, p. 31) afirma que a educação é “(...) o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses”. Assim como o ser humano, ela é histórica, isto é, cada sociedade, ao longo de seu desenvolvimento, produz suas práticas educativas próprias, seus meios formativos de apropriação e socialização da realidade, de todo o conhecimento produzido pelas sociedades anteriores.

Nessa compreensão, a educação “(...) é histórica não porque se executa no tempo, mas porque é um processo de formação do homem para o novo da cultura, do trabalho, de sua autoconsciência” (VIEIRA PINTO, 2010, p. 37). Compreendemos, assim, que educação é movimento e constitui o ser humano em toda sua realidade, ela é mediação para a aquisição da essência humana. Leontiev (1978, p. 285) esclarece sobre a determinação da educação na constituição do ser humano, ao afirmar que “(...) que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana”.

Para esse autor, essa aquisição não é simplesmente posta pelos fenômenos da realidade, mas apreendida na relação com esses fenômenos, por meio de outros indivíduos. Ou seja, é somente por meio do processo de apropriação da cultura que cada indivíduo aprende a ser humano, e isso se dá pela educação. Assim, compreendemos que “o movimento da história só é, portanto, possível com a transmissão às novas gerações, das aquisições humanas, isto é, com educação” (LEONTIEV, 1978, p. 291). Como esse processo de formação humana ocorre, indiscutivelmente, com e na educação, recorreremos mais uma vez a Vieira Pinto (2010), quando explica que ela é um fenômeno social e total porque

(...) é parte de um conjunto de interações e de interconexões recíprocas e não podem ser dissociadas dele, tratadas isoladamente. É parte de um todo, porém este todo sendo um processo, só a noção de totalidade permite compreender a interrelação de cada parte com as demais, pois não se trata de um todo estático, e sim de uma realidade total em movimento, na qual a alteração de qualquer elemento influi sobre todos os demais.

Nesse movimento, ao dialogarmos sobre a articulação que envolve educação e contemporaneidade, nos aprofundamos, produzimos reflexões e conhecimento científico a respeito das mais variadas formas pelas quais

a sociedade atual se constitui. Nesse processo, ao qual nos educamos pela apropriação da cultura, nos deparamos com desafios, transformações e dilemas da educação contemporânea.

Objetivando diálogos, reflexões e a socialização do conhecimento científico sobre alguns temas atuais relacionados a educação, esta coletânea reúne textos que se articulam em cinco eixos temáticos, reunindo suas singularidades, particularidades e conexão geral com a proposta da publicação.

Na Parte I, intitulada, **INCORPORAÇÃO DE DIFERENTES LINGUAGENS NO ENSINO: REFLEXÕES TEÓRICAS E EXPERIÊNCIAS DIDÁTICAS**, os autores desenvolvem textos, cujas discussões, reforçam a ideia de que a incorporação de diferentes linguagens ao processo de ensino-aprendizagem na educação básica consiste em temática atual. Com o intuito de dialogar com a realidade extraescolar e o cotidiano discente, muitos professores introduzem diferentes tipos de linguagem em suas práticas profissionais. Entretanto, é relativamente pequeno o número de obras acadêmicas produzidas sobre esta temática, fator que dificulta para que o docente tenha contato com outros pontos de vista e experiências didáticas exitosas. Tendo em vista que a socialização de saberes e reflexões teórico-metodológicas nesta área atendem a uma demanda educacional contemporânea, imprescindível aos licenciandos, gestores, supervisores e professores atuantes na educação básica. Logo, é passível de contribuir qualitativamente para o processo de formação e atuação profissional docente ao propor reflexões relacionadas aos contextos sociais e culturais dos estudantes, articulada com a incorporação frutífera de diferentes linguagens no e ao ensino.

Na Parte II, **EDUCAÇÃO NO BRASIL EM TEMPOS DE PANDEMIA**, tem-se textos que desenvolvem reflexões sobre a educação no Brasil em tempos da pandemia de Covid-19, trazendo diferentes experiências, desafios e aprendizagens vivenciados por professores-pesquisadores do país. A relevância desta temática está em possibilitar reflexões sobre a educação brasileira em um período em que docentes (do ensino infantil ao superior) precisaram reinventarem-se para fazer face ao ensino remoto. Relatos de experiência, assim, são uma forma de produzir reflexão e conhecimento acadêmico sobre essa temática.

A Parte III, **PAULO FREIRE E EDUCAÇÃO: TESSITURAS, CONEXÕES E CRUZAMENTOS**, reúne textos que abordam sobre o atravessamento com a perspectiva freireana, considerando os conceitos, os processos formativos e a práxis nos ambientes escolares e não escolares, na perspectiva da formação e autonomia do sujeito, e convida professores (as) e pesquisadores (as) para

submeterem capítulos de estudos e experiências realizadas nos diferentes espaços e tempos formativos, que contribuam para potencializar as reflexões e fortalecer o debate sobre a Educação brasileira e sua interlocução com o legado do grande educador Paulo Freire que este ano completa cem anos de história e presença nos mais diversos campos, discursos e práticas educativas.

Considerando os desafios que atravessam a socioeducação em contexto de privação de liberdade, bem como o aprofundamento desses desafios no contexto da pandemia, a discussão desenvolvida na Parte IV, **ESCOLARIZAÇÃO NA SOCIOEDUCAÇÃO: PROBLEMATIZAÇÕES E EXPERIÊNCIAS EMERGENTES**, se preocupa em analisar, refletir e debater sobre o processo de escolarização do contingente de estudantes submetidos às medidas socioeducativas com privação de liberdade e sobre as experiências que têm sido desenvolvidas por docentes, coordenadores, gestores e pesquisadores neste campo educacional.

Por fim, a Parte V, **EDUCAÇÃO, DOCÊNCIA E HOMOFOBIA**, aborda experiências de educadores com a homofobia, estabelecendo conexões com a construção da identidade sexual, a profissão docente, os desafios, experiências e perspectivas no exercício do magistério.

Esperamos que a leitura desta coletânea possa contribuir para a ampliação dos debates sobre os mais diversos desafios e a materialidade da educação no contexto contemporâneo.

Desejamos uma boa leitura!

A organização.

Referências

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

VIERA PINTO, **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo, Cortez, 16ª edição, 2010.



INCORPORAÇÃO DE DIFERENTES LINGUAGENS NO ENSINO:

Reflexões teóricas e experiências didáticas

O GÊNERO VIDEOCLÍPE COMO RECURSO DIDÁTICO PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR

Kátia de Araújo Luz

Shirlei Marly Aves

DOI: 10.29327/543862.1-1

Introdução

As mudanças ocorridas nas formas de ler e produzir textos têm se intensificado nas últimas décadas, fruto de fenômenos como a globalização e o advento da era eletrônica, o que provocou o avanço e a popularização das tecnologias digitais de informação, que impactaram significativamente nos modos de comunicação. Nesse contexto, os usos da linguagem tornam-se cada vez mais dinâmicos e multimodais, alterando-se o perfil do leitor proficiente, que passa a ser alguém capaz de ler variadas semioses em correlação com o signo verbal.

Esse cenário contemporâneo redimensiona a escola em seu papel fundamental no desenvolvimento da competência leitora dos alunos, a fim de que se tornem capazes de interagir com os textos multimodais. Para isso, é imprescindível adotar estratégias de ensino de leitura que despertem o interesse e o engajamento dos alunos, a começar pelo trabalho com os gêneros textuais que circulam diariamente pela realidade desses estudantes, tornando a aprendizagem mais significativa. Vale destacar que muitos desses gêneros são marginalizados no âmbito educacional, possivelmente por não serem considerados adequados à atividade pedagógica, embora estejam bastante presentes no cotidiano dos alunos, no espectro de seus interesses, e tratem de temáticas atuais e relevantes¹.

Um grande reforço para que a escola reformule suas práticas, com destaque para o trabalho com a formação de leitores, advém da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual estabelece para o componente curricular Língua Portuguesa proporcionar aos estudantes experiências que contribuam

1 Em relação à seleção de gêneros a serem trabalhados no contexto escolar, não há consensos, visto que se pode partir de diferentes critérios. Nesse sentido, observa-se que a Base Nacional Comum Curricular privilegia os gêneros multissemióticos digitais.

com a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar-lhes a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (BRASIL, 2018).

A partir de um olhar para esse novo cenário, marcado pela multimídia e pela multimodalidade que caracteriza muitos textos, fez-se um estudo do videoclipe como recurso didático estratégico para o desenvolvimento das habilidades de leitura dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, por se tratar de um gênero que reúne as modalidades verbal, gestual, imagética e sonora, demandando do leitor a compreensão dessas variadas semioses imbricadas para a construção de sentidos do texto.

O videoclipe é um gênero audiovisual que tem excelente receptividade por parte dos adolescentes e jovens, por sua natureza dinâmica e **lúdica**, em função de sua constituição multimodal, entretanto, apesar da riqueza que apresenta, ainda é pouco explorado no contexto escolar, sendo muitas vezes até marginalizado como “inferior”, numa visão que o restringe à sua natureza de produto mercadológico. Nessa perspectiva, postulamos que, sob a ótica de produto de consumo ou de difusor de ideologias, a escola muito acrescentará à formação do leitor ao explorar o gênero videoclipe, uma vez que seu estudo contribuirá para que o leitor seja capaz de identificar as estratégias de persuasão utilizadas, compreendendo as mensagens implícitas a partir de um olhar reflexivo, de modo a construir suas concepções e a tomar decisões a partir de sua leitura.

Trabalhar pedagogicamente esse gênero possibilita um proveitoso estudo, principalmente se forem abordados aspectos como as estratégias comunicativas, a inter-relação entre as linguagens que o compõem, as intenções do autor/produtor, bem como as pistas balizadoras da construção de sentido. Sendo assim, há razões suficientes para se estudar esse gênero na escola como recurso didático para formação do leitor crítico. Essa perspectiva deu a base para esta investigação.

Ressaltamos que os estudos sobre o videoclipe **estão** centrados, principalmente, nos campos da comunicação e do marketing, não se identificando abordagens desse gênero no âmbito do ensino com vistas a analisar suas contribuições, enquanto gênero multimodal, para a formação do leitor, o que evidencia a pertinência desta pesquisa, em que se buscou investigar de que modo a didatização do gênero videoclipe pode contribuir com o processo de formação de leitores no âmbito da escola. Partiu-se da hipótese de que a inclusão desse gênero como recurso didático estimula o envolvimento dos alunos, criando condições para que sejam capazes de descobrir novas formas de interação com o texto, favorecendo a leitura crítica.

O videoclipe como recurso didático

O videoclipe é definido por Holzbach (2016, p. 19) como um “audiovisual que, de diversas formas, ilustra uma canção”. Janotti Jr. e Alcântara (2018, p. 13) também apresentam uma definição desse gênero:

produto audiovisual com inúmeras camadas que muitas vezes se sobrepõem, e outras que mal parecem fazer parte do mesmo universo, funcionando como uma forma expressiva situada em um contínuo processo de incorporação e excorporação de valores culturais.

Esses autores ressaltam que mais importante que definir o videoclipe é analisar as mediações que nascem das articulações audiovisuais presentes nesse gênero, observando-se as experiências crivadas em torno dos eixos discursivos.

Em pesquisa na bibliografia disponível, constatamos que poucos são os estudos sobre o videoclipe, como aponta Holzbach (2016, p. 177):

No que concerne ao videoclipe, todavia, a discussão sobre gênero é praticamente inexistente. Isso talvez seja consequência principalmente 1) da natureza do videoclipe que é formado da união bastante complexa entre elementos audiovisuais e musicais, os quais, por sua vez, desenvolveram-se a partir de noções de gênero distintas, e 2) da hegemonia da vertente reflexiva que entende os gêneros do ponto de vista textual, preterindo o papel dos contextos sociais na consolidação dos gêneros.

Mozdzinski (2013), ao tratar da dificuldade de desenvolver estudos sobre o videoclipe, pondera acerca do preconceito em relação a esse gênero, tanto no âmbito das Ciências da Comunicação, considerado um produto cultural inferior e secundário, quanto no campo da Linguística, em que, segundo o autor, o gênero é praticamente ignorado, como corroborado por Holzbach (2016, p. 19): “[...] embora seja veiculado midiaticamente há mais de 40 anos [...] o videoclipe ainda é um produto muito pouco estudado e que, portanto, permanece em grande medida incompreendido, meio jogado em capítulos isolados de livros e esparsos artigos científicos”.

Nesse sentido, acrescentamos que, em se tratando do estudo desse gênero como ferramenta didática para o ensino de leitura, essa inexistência é completa ou, em grande medida, reduzida em relação a outros campos de estudo, visto que, quando inserido na escola, o trabalho com o videoclipe tem outras finalidades, sem se aproveitar o potencial desse gênero para o ensino de leitura.² Ainda na perspectiva de Holzbach (2016, p. 185), considera-se a importância de analisar gêneros como o videoclipe tanto em sua estrutura interna quanto nos aspectos contextuais, sociais e culturais.

2 Conforme estudo desenvolvido por Holzbach (2016).

[...] é importante considerar os gêneros audiovisuais e musicais a partir de sua estrutura interna. Todavia, as análises não devem excluir ou inferiorizar os aspectos socioculturais relacionados a eles, já que os gêneros são cíclicos, processuais, historicamente situados e dependem de várias instâncias culturais para se legitimarem os circuitos comunicativos e para fazerem sentido enquanto produtos culturais. Tendo isso em vista, a VMA (Video Music Awards) revela uma parte importante na formação dessa complexa teia que envolve o gênero, no caso do videoclipe.

Morán (1995) observa que o videoclipe desenvolve um ver entrecortado, com múltiplos recortes da realidade, através dos planos e muitos ritmos visuais. Ao conceituar o vídeo, esse autor o descreve como

[...] sensorial, visual, linguagem falada, linguagem musical, linguagem escrita. Linguagens que interagem superpostas, interligadas, somadas, não-separadas. Daí a sua força. Somos atingidos por todos os sentidos e de todas as maneiras. O vídeo nos seduz, informa, entretém, projeta em outras realidades (no imaginário), em outros tempos e espaços. (MORÁN, 1995, p. 28).

Cabe destacar que, da década de 1990, período da publicação de Morán, até os dias atuais, muitas foram as mudanças nas formas de produção e veiculação do videoclipe, sendo que o autor já defendia que esse gênero deveria ser trabalhado didaticamente, com objetivos definidos, de forma planejada, com intencionalidade pedagógica. Por outro lado, embora tenham se passado algumas décadas, pouco se evoluiu no que concerne ao uso do videoclipe no âmbito escolar, onde sua entrada continua de forma restrita e incipiente, seja pela resistência em reconhecer seu potencial pedagógico, seja pelo uso sem objetivos definidos, apenas para preenchimento de tempo e carga horária. No primeiro caso, relaciona-se ao rótulo de que se trata de um gênero superficial, fragmentado, que tem fins comerciais, de modo que não se encontra no rol dos chamados “textos escolares” ou propostos à escolarização. Já no segundo caso, o uso sem intencionalidade pedagógica, sem objetivos de leitura, em nada contribui para a formação do leitor crítico.

Ressalta-se ainda que, por muitas vezes, quando utilizado na escola, não se faz com uma intencionalidade pedagógica, ou seja, não se definem objetivos de leitura para esse gênero de texto. Morán (1995, p. 29) aponta alguns exemplos de uso inadequado de vídeo em sala de aula: o “vídeo tapa-buraco”, quando usado para sanar problemas inesperados com a falta do professor; o “vídeo enrolação”, quando não há uma intencionalidade pedagógica, ou seja, não há vínculo com nenhum objetivo de aprendizagem, ao contrário, substitui a falta do planejamento, camufla a aula; o “vídeo deslumbramento”, quando se tem o uso demasiado do vídeo, que passa a ser quase o único recurso didático; o “vídeo-perfeição”, quando os professores, em

uma perspectiva perfeccionista, questionam sobre todos os vídeos possíveis, e o “só-vídeo”, quando não há nenhuma reflexão sobre as linguagens do vídeo e, principalmente, a conexão com o assunto de aula.

Contrapondo-se a essa perspectiva, Nascimento *et al.* (2012, p. 3) chamam a atenção para a necessidade de a escola se adequar às demandas das novas formas de comunicação, inovando nas suas estratégias no que concerne ao ensino de leitura:

A primeira razão que pode-se apresentar à escola para que esta não ignore as mudanças promovidas pela cultura digital são seus próprios alunos, uma vez que são nativos digitais[...] uma segunda razão [...] é o fato de que as novas tecnologias exigem novas competências, novas habilidades para as quais os alunos necessitam de orientação a fim de lidarem com um misto de informações, mensagens, conteúdos disponíveis a eles.

As autoras destacam ainda as oportunidades de melhoria no processo de ensino aprendizagem trazidas pela incorporação de novos recursos didáticos que se relacionam diretamente à realidade vivenciada pelos alunos: “As mudanças tecnológicas apontam para novas oportunidades de a escola modificar e aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem, incorporando aos instrumentos didáticos tradicionais os recursos digitais, assim como seus alunos já incorporaram os aplicativos digitais ao seu cotidiano.” (NASCIMENTO *et al.*, 2012, p. 4).

Vale ressaltar que os estudantes inseridos nos anos finais do Ensino Fundamental, por pertencerem a uma geração considerada nativa digital, têm facilidade em acessar e manusear as novas tecnologias e as informações apresentadas nos gêneros digitais, sendo que, com a mediação da escola, tais habilidades podem ser potencializadas, uma vez que há, nessa mediação, intencionalidade pedagógica, ou seja, objetivos definidos que visam, prioritariamente, desenvolver a leitura analítica e reflexiva dos gêneros textuais contemporâneos. Nessa perspectiva, a BNCC destaca que

Os conhecimentos sobre gêneros, sobre texto, sobre língua, sobre a norma-padrão, sobre diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas. (BRASIL, 2018, p. 65).

De acordo com a BNCC, o estudo das múltiplas linguagens deve ser contemplado nos currículos de todas as etapas de ensino de modo a contribuir para o desenvolvimento das habilidades de leitura de textos multimodais. Uma das competências específicas da área de linguagens é justamente a

capacidade de “compreender e utilizar as tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais [...]” (BRASIL, 2018, p. 63).

Há, porém, um enorme fosso entre a evolução das formas de comunicação, as novas tecnologias e a realidade das escolas que, em sua grande maioria, não acompanharam, na mesma velocidade, essa evolução, quer seja na abertura para as novas formas de ensinar e aprender, quer seja pelas limitações de estrutura tecnológica e ainda, a preparação dos educadores para essas novas demandas. Quanto a isso, Nascimento *et al.* (2012, p. 3) afirmam que “a maneira de ler e produzir textos se modifica, apresentando-se como um exemplo das modificações provocadas pela Era Digital, a leitura dos textos deixa de ser unicamente linear [...]”

Nesse cenário, o videoclipe, como texto híbrido, se apresenta com grande potencial de uso como recurso didático no ensino de leitura, de modo a se desenvolver nos alunos a habilidade de estabelecer relações entre as diversas linguagens presentes nesse gênero; reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de imagens, cores, efeitos na produção e, principalmente, construir com autonomia suas percepções sobre o todo articulado que se apresenta no videoclipe. De acordo com Bruning (2009, p. 35), pode-se “observar o processo de produção e veiculação de sentidos em um texto híbrido, para verificar como a dialogicidade entre as diversas linguagens pode reforçar o poder persuasivo de um texto”. A pesquisadora destaca ainda que

Esse modelo de leitura tem um valor imensurável para o ensino de linguagem, já que sistematiza o processo didático da leitura na escola de modo conciso, visível e organizado, permitindo que o aluno de qualquer nível consiga desvelar os significados textuais, com suas estratégias argumentativas, de maneira prática e segura. Inicialmente esse esquema de leitura precisa ser mediado pelo professor e, gradativamente, o aluno irá internalizá-lo, tornando-se um sujeito cada vez mais autônomo e reflexivo. (BRUNING, 2009, p. 35).

Corroborando a concepção do potencial do gênero videoclipe como recurso didático para a leitura dos textos multimodais, Mozdzenski (2013, p. 104) ressalta que

Os vídeos musicais constituem um excelente material para investigar a multimodalidade textual. Isso ocorre uma vez que usualmente orquestram, em um mesmo discurso multimodal, os seguintes elementos: textos verbais essenciais, textos verbais acessórios, componentes paratextuais, música, sons eventuais e imagem. Todos esses elementos podem vir combinados através de infinitas maneiras para compor o videoclipe.

A partir das ideias apresentadas pelos pesquisadores que vêm discutindo sobre videoclipe e as possibilidades de explorar esse gênero nos mais variados campos de estudo é que se realizou esta pesquisa, cujos resultados mostram que é possível desenvolver sequências didáticas a partir do estudo desse gênero, o qual pode trazer uma grande contribuição para o ensino e a aprendizagem da leitura.

Percurso metodológico

A pesquisa, de abordagem quantiqualitativa e de natureza interventiva, foi realizada com dez alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da rede estadual de ensino, sediada na cidade de Teresina. Nessa instituição, uma das pesquisadoras atua como professora da disciplina Língua Portuguesa.

A coleta de dados se deu mediante o desenvolvimento de oficinas em que foram realizadas duas rodas de diálogo e aplicação de três questionários, conduzidos de forma remota, por meio de mediação tecnológica, uma vez que, em razão da pandemia da COVID-19, houve a suspensão das aulas presenciais. As rodas de diálogo visaram identificar as experiências dos alunos pesquisados com o gênero videoclipe, enquanto os questionários, aplicados após a exibição de dois vídeos, objetivaram analisar as estratégias usadas pelos alunos para a sua compreensão e avaliar o seu nível de leitura crítica.

As estratégias de leitura investigadas foram definidas com base nas habilidades de leitura da Matriz de Referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que são requeridas para a compreensão dos gêneros trabalhados nos instrumentais de coleta de dados e da Base Nacional Comum Curricular – BNCC para o 9º ano do Ensino Fundamental.

Os vídeos selecionados para esta pesquisa foram *A casa é sua*³ (duração: 6min39seg), de Arnaldo Antunes, e *Minha alma*⁴ (duração: 5min51seg), da banda O Rappa, por terem uma estrutura narrativa, serem produtos nacionais e abordarem temáticas relevantes – a vida familiar e a vida social. Em contraponto, por apresentarem diferenças estéticas e técnicas.

3 Youtube. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Y-xVpQ1KRWw&t=36s>.

4 Youtube. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=vF1Ad3hrdzY>.

O videoclipe na escola: experiências e práticas de leitura no 9º ano do Ensino Fundamental

No que diz respeito às experiências dos alunos, os dados analisados mostraram que o gênero videoclipe tem uma boa receptividade, visto que, dos dez participantes da pesquisa, apenas um afirmou não gostar muito, o que evidencia o grande potencial desse gênero para o ensino de leitura, uma vez que atrai os alunos e, em consequência, produz engajamento. É nessa perspectiva que Nascimento *et al.* (2012) defendem a incorporação de novos recursos didáticos e estratégias inovadoras no processo da formação leitora dos alunos.

No que se refere à forma de acesso aos vídeos, nove alunos pesquisados afirmaram utilizar os meios digitais, sendo que a maioria tem acesso aos vídeos pelo Youtube⁵ através do celular. Conforme as respostas ao questionário, as preferências dos participantes da pesquisa são por vídeos musicais de gêneros variados, informado por nove alunos. Quanto aos aspectos que mais atraem a sua atenção, quatro destacaram a música, três apontaram a coreografia, dois indicaram as personagens e dois relataram ser atraídos pelos elementos de produção. Vale destacar que alguns alunos citaram mais de um elemento como atrativos dos vídeos. Além desses atrativos, apontaram também a letra da canção, o movimento, a personagem que aparece no vídeo, evidenciando que as várias linguagens que compõem o vídeo contribuem para boa receptividade que esse gênero tem entre público adolescente.

A pesquisa mostrou ainda o grande interesse dos adolescentes por dinamicidade nas formas de comunicação, assim como pela cultura digital, corroborando as ideias de Almeida Júnior (2015) sobre a familiaridade que os jovens têm com as mídias digitais vinculadas ao entretenimento, sem relação com a vida escolar.

Quanto às estratégias de leitura adotadas pelos alunos pesquisados, a análise mostrou que as habilidades relacionadas à leitura do vídeo encontram-se em um nível básico, ou, seja, eles não conseguem mobilizar todas as habilidades necessárias para a leitura desses textos, haja vista que apresentam dificuldade em articular as diversas linguagens e, conseqüentemente, entender o papel de cada uma delas na construção do sentido global do texto.

5 Plataforma de compartilhamento de vídeos.

Nesse aspecto, no que concerne à identificação da temática abordada no videoclipe *A casa é sua*, quatro alunos não conseguiram identificar as pistas deixadas pelo autor/produtor para compor sua leitura e compreensão da temática abordada. Já no videoclipe *Minha alma*, nove alunos identificaram a temática apresentada, sendo que um aluno, apesar de identificar elementos presentes nas cenas do vídeo, não conseguiu elaborar uma hipótese mais contextualizada sobre o tema global do videoclipe.

Em relação à visão de mundo expressa pelo autor no videoclipe *A casa é sua*, seis alunos não conseguiram identificar, o que demonstra fragilidade na leitura, visto que, ao acionarem seus conhecimentos prévios, esses alunos não os relacionaram de forma adequada à letra da música e à animação apresentada no videoclipe, o que compromete a compreensão do texto. Na análise do videoclipe *Minha alma*, todos os alunos pesquisados demonstraram entendimento sobre a visão de mundo expressa pelo autor do videoclipe, citando nas respostas questões sociais apresentadas pelo autor, como preconceito, racismo e realidade das favelas, entretanto eles não reconhecem a intencionalidade associadas a essas cenas: impactar o expectador/leitor, fomentar a indignação diante da violência contra os grupos excluídos, negros e pobres, e da exclusão social vivenciada por esses grupos.

Quanto ao entendimento do viés ideológico trazido pelo autor do videoclipe *A casa é sua*, no qual se identifica o de desprendimento e abertura para um novo estilo de vida, que só se completa com a presença da pessoa amada, apenas dois alunos demonstram tal compreensão. A leitura dos demais alunos foi superficial, não conseguindo atribuir um sentido vinculado a esse aspecto.

Diante dessa realidade, é notável a necessidade do multiletramentos, conforme proposto por Rojo (2012), com a adoção de novas práticas e novas ferramentas, por parte da escola, na formação leitora dos alunos, de modo a se propiciarem condições para que eles desenvolvam habilidades que lhes possibilitem ler além do que está escrito ou perceptível na superfície dos textos.

No videoclipe *Minha alma*, dos nove alunos que responderam a atividade, oito demonstraram, mesmo que de maneira pouco aprofundada, o entendimento do viés ideológico de que não há paz, em seu sentido literal, onde há uma harmonia imposta, forçada. Nesse sentido, os alunos relacionaram os versos da música às imagens de violência apresentadas no videoclipe e entenderam que a paz sem voz se relaciona ao silêncio diante das desigualdades, do preconceito, do racismo por conta da repressão do grupo dominante, da força coercitiva da polícia

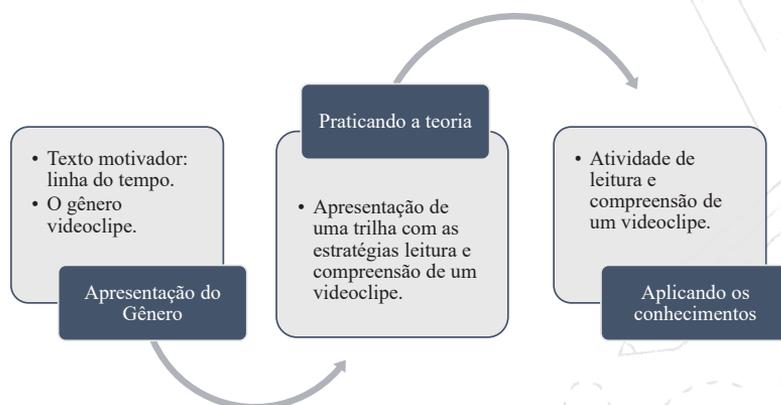
Instados à identificação e à compreensão dos recursos de linguagem verbal e não verbal usados pelos autores/produtores dos dois vídeos, as respostas dos dez alunos demonstraram que ainda precisam desenvolver a habilidade de reconhecer as relações entre as imagens e a letra da música (JANOTTTI JÚNIOR; ALCÂNTARA, 2018), ou seja, precisam aprender a articular as várias linguagens presentes em um texto para construção de sentidos.

Proposta de intervenção

O *feedback* dos alunos pesquisados por meio das suas respostas às atividades propostas reflete a necessidade de melhoria do ensino de leitura de textos multimodais e diversificação dos gêneros, explorando-se o potencial de cada um deles. Com esse propósito, elaborou-se uma proposta de intervenção a ser desenvolvida em uma sequência didática com o objetivo de contribuir para a melhoria da proficiência leitora do gênero vídeo por alunos das séries finais do Ensino Fundamental.

A proposta foi desenvolvida como Objeto Virtual de Aprendizagem (OVA), na ferramenta Sway⁶, que pode ser compartilhada gratuitamente. A escolha desse aplicativo se deu pelo fato de que as atividades se tornam mais dinâmicas, uma vez que, além de permitir adicionar conteúdo de várias fontes, possibilita também a integração com outros serviços como o Youtube.

A sequência didática está estruturada no formato de uma trilha na qual o conteúdo apresentado vai conduzindo o aluno a um passo a passo sobre como ler um vídeo, ou seja, indica-lhe estratégias para compreender o gênero e ser sujeito ativo na construção de sentido. A sequência é dividida em três etapas, conforme demonstrado no esquema a seguir:



Fonte: A pesquisa.

⁶ Aplicativo do Microsoft Office que facilita a criação e o compartilhamento de relatórios interativos, histórias pessoais, apresentações.

Na primeira etapa, é realizada a introdução ao estudo do gênero, em uma linha do tempo em que é apresentada a sua história, destacando os primeiros vídeos e a evolução ao longo das décadas. A partir dessa introdução, apresentam-se as várias linguagens que compõem um vídeo, bem como os elementos que devem ser identificados pelo leitor para compreensão e construção do sentido do texto: temática, a visão de mundo do autor/ produtor, viés ideológico e recursos de linguagem usados.

A segunda etapa, intitulada “Praticando a teoria”, traz, inicialmente, a exibição de um vídeo e, na sequência, uma leitura comentada, apontando quais os passos a serem dados para realização de leitura proficiente.

Nesse caminho, o primeiro passo é a identificação da temática abordada pelo vídeo a partir da articulação das linguagens verbal e não verbal e da observação da progressão temática, de modo que o aluno verifique se há um tema constante ou ocorre uma apresentação de subtemas como desdobramentos da temática central. O passo seguinte diz respeito à identificação das estratégias de comunicabilidade usadas pelo autor/ produtor e o que elas expressam. O terceiro passo se refere à identificação dos recursos de linguagem usados pelo autor e, principalmente, o efeito de sentido decorrente do texto como um todo. Por fim, o quarto passo é o reconhecimento e a compreensão do viés ideológico apresentado pelo vídeo.

“Aplicando os conhecimentos aprendidos” é a última etapa da sequência didática, na qual se apresenta outro vídeo seguido de uma atividade de interpretação/compreensão. Essa atividade está disposta em um formulário digital.

A seguir apresenta-se o Plano da Sequência Didática apresentada:

PLANO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	
Ano	9º ano do Ensino Fundamental
Gênero	Vídeo
Objeto de conhecimento	Estratégias de leitura: Apreender os sentidos globais do texto
Prática de linguagem	Leitura
Habilidade da BNCC	(EF89LP02) Analisar diferentes práticas (curtir, compartilhar, comentar, curar etc.) e textos pertencentes a diferentes gêneros da cultura digital (meme, gif, comentário, charge digital etc.) envolvidos no trato com a informação e opinião, de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética nas redes.
Descritores da Matriz de referência do SAEB	D1 – Localizar informações explícitas em um texto. D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. D4 – Inferir uma informação implícita em um texto. D6 – Identificar o tema de um texto. D14 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
Carga horária	05 aulas

Considerações finais

Considerando o grande interesse pelo videoclipe demonstrado pelos alunos pesquisados e a natureza multimodal desse gênero, que possibilita explorar as várias linguagens contempladas por ele e a sua inter-relação, valida-se o potencial do videoclipe como objeto de estudo na escola para o ensino de leitura.

No que diz respeito às dificuldades de compreensão apresentadas pelos alunos na leitura dos dois videoclipes trabalhados, é notável a necessidade da adoção por parte da escola de práticas pedagógicas que conduzam ao desenvolvimento de habilidades de leitura condizentes com a etapa escolar. No caso específico do **9º ano**, os alunos precisam estar preparados para a transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, principalmente no que se refere à proficiência leitora. Para tanto, se faz necessário repensar o formato, a metodologia de ensino e a diversificação dos gêneros trabalhados em sala de aula.

Diante das bases teóricas que fundamentaram esta pesquisa e dos resultados apresentados por ela, conclui-se que a didatização do gênero videoclipe contribui de forma efetiva para o desenvolvimento das habilidades de leitura de textos multimodais, sobretudo porque propiciam atividades em que os alunos aprendem a articular diversas linguagens e, conseqüentemente, entender o papel de cada uma delas para construção do sentido do texto, como um todo. Desse modo, trabalhar com videoclipes para desenvolver estratégias de leitura, além de estimular o envolvimento dos alunos, cria condições para que eles sejam capazes de descobrir novas formas de interação com o texto, favorecendo a leitura crítica.

Referências

ALMEIDA JÚNIOR, Sebastião Gomes de. Adolescentes na cibercultura: registros de uma pesquisa de campo. *In*: SIMPÓSIO HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS DA EDUCAÇÃO, 6. 2015; COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO COM TECNOLOGIA APRENDIZAGEM ABERTA E INVERTIDA, 2., 2015. **Anais eletrônicos**. Recife: UFPE/NEHTE, 2015. v. 1 p. 1-20.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 05 ago. 2019.

BRUNING, Keity Cassiana S. O gênero videoclipe sob um olhar intersemiótico. **Signum** - Estudos da Linguagem, Londrina, n. 2, p. 35-50,

2009. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/4929/4616>. Acesso em: 10 jun. 2019.

HOLZBACH, Ariane Diniz. **A invenção do videoclipe**: A história por traz da consolidação de um gênero audiovisual. Curitiba: Appris, 2016.

JANOTTI JÚNIOR, Jeder; ALCÂNTARA, João André. **O videoclipe na era pós-televisiva**: questões de gênero e categorias musicais nas obras de Daniel Peixoto e Johnny Hooker. Curitiba: Appris, 2018.

MORÁN, José M. O vídeo na sala de aula. **Comunicação e Educação**, São Paulo n. 2, p. 27-35, jan./abr. 1995.

MOZDZENSKY, Leonardo. **Multimodalidade e gênero textual**: analisando criticamente as cartilhas jurídicas. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008.

MOZDZENSKY, Leonardo. You Tube na sala de aula: a aprendizagem através dos videoclipes. In: Simpósio Hipertexto E Tecnologias Da Educação: Comunidades E Aprendizagem Em Rede, 2012, Recife. **Anais Eletrônicos**. Recife: UFPE/NEHTE, 2012. v. 1 p. 1-18.

MOZDZENSKY, Leonardo. As configurações genéricas e multimodais do videoclipe. **Signo**, Santa Cruz do Sul, V. 38, n. 64, p.100-117, jan./jun.2013. Disponível em: <http://onlineunisc.br/index.php/signo>. Acesso em: 18 jun. 2019.

NASCIMENTO, Micaelle Ribeiro do; MELO, Laís Venâncio de; ARCOVERDE, Rosana D. L. de. O videoclip em sala de aula. In: SIMPÓSIO HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO, Recife, 2013. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <http://www.ufpe.br/nehete/simposio2013>. Acesso em: 15 jun. 2019.

ROJO, Roxane Helena R.; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

EDUCAÇÃO PARA AS MÍDIAS: ANÁLISE DE JOGOS PARA O FAVORECIMENTO DA CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA DIGITAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Heloisa Fonseca Barbosa

Maiara Fonseca de Alencar Barbosa

Géssica Mesquita de Almeida

DOI: 10.29327/543862.1-2

Introdução

Desde o final do século XX, o advento da internet e da popularização dos aparelhos eletrônicos, sobretudo móveis, vêm delineando novas formas de organização social, pois, em função de ambos, criaram-se modos de comunicação, educação, trabalho, consumo e divulgação de informações. Nessa conjuntura, torna-se cada vez mais habitual que crianças e adolescentes carreguem consigo pelo menos um aparelho de conexão à internet, bem como que acessem mídias sociais e conteúdos digitais diariamente (MAEROFF, 2008).

Embora a inclusão digital ainda não seja um processo consumado em muitas populações, a exposição à internet aumenta as possibilidades de interação e aprendizagem. Da mesma forma, essa exposição também resulta em novas ameaças e na ampliação de outras que apresentavam baixo alcance populacional nos modelos anteriores de sociedade (CARNEIRO; SIMÃO, 2018). Assim, fake news, cyberbullying, cyberstalking, roubo de dados por meio de aparelhos móveis e divulgação virtual de pornografia infantil ou de vingança são apenas algumas das modalidades de agressão possíveis de acontecer e as quais os usuários da internet, por diversas vezes, não estão preparados para enfrentar.

Nesse sentido, reconhece-se a necessidade emergente de formação crítica, desde a educação básica, sobre o uso da internet e suas possíveis consequências no cotidiano. Diante dessa problemática, este estudo objetivou analisar jogos digitais desenvolvidos com a finalidade precípua de favorecer a educação para as mídias e a cidadania digital.

Em razão do objetivo estabelecido e das particularidades do tema abordado, adotou-se a pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental para nortear o processo investigativo. Esse foi realizado, primeiramente, a partir da leitura de livros, artigos e monografias sobre a educação midiática, com foco nos efeitos que os jogos digitais podem causar na construção da cidadania digital e no uso crítico das mídias digitais.

Por fim, analisou-se, documentalmente, os jogos digitais “O celular do Surto” e “Bad News”. Os critérios de elegibilidade dos materiais analisados foram: a) ser voltado para o público infanto-juvenil; b) estar disponível gratuitamente na internet e; c) ter como finalidade precípua ajudar crianças ou adolescentes no processo de educação para as mídias.

Educação para as mídias e cidadania digital: aspectos conceituais e relevância no contexto da sociedade da informação

A difusão da era digital foi um processo rápido e de grande adesão social. Por conseguinte, hoje as tecnologias estão disponíveis, a qualquer hora do cotidiano, para uma parcela considerável da população e afetam, diretamente, a construção social do indivíduo, em seus comportamentos, costumes e atos. De acordo com Abreu, Eisentein e Stefenon (2013, p. 22):

As tecnologias de informação e comunicação (TICs) modernas, como os computadores, o acesso à internet e os telefones celulares estão revolucionando a forma como as pessoas se comunicam, se socializam, buscam, trocam informações e adquirem conhecimento. Hoje é possível acessar qualquer informação, sobre quase todos os temas em apenas alguns segundos e com um simples toque de uma tela.

Em função dessa realidade, cada vez mais adolescentes, crianças e, até mesmo bebês, têm feito uso diário da internet (MAEROFF, 2008). Apesar de a democratização das informações, por meio da internet, ser um aspecto positivo, que pode contribuir para o desenvolvimento infanto juvenil, a ausência de conscientização e de senso crítico acerca do uso das redes e mídias digitais se constitui como uma problemática emergente nas sociedades contemporâneas.

Esse aspecto decorre de essa ausência estar prejudicando a saúde, o desenvolvimento e o rendimento escolar de diversos indivíduos no mundo todo. Ademais, outra problemática que emergiu com o advento da internet foi o uso desenfreado dessa rede. Em conformidade com essa perspectiva, para Abreu, Eisentein e Stefenon (2013, p.933)

Esse “descontrole” pode gerar efeitos nocivos à saúde, esse excesso pode levar à desnutrição, baixo rendimento escolar, estima prejudicada, conduta antissocial, uso de drogas, transtornos mentais

e comportamentais, riscos familiares, sociais e digitais (distorção de hábitos e sono, sexualidade virtual problemática, confusão entre mundos real e virtual, violência).

O descontrole do uso da internet ocorre, pois, apesar de as crianças aprenderem, desde cedo, a manusear aparelhos eletrônicos, nem sempre elas passam por processos formativos, que discutam a relevância da filtração das informações recebidas no meio digital. Isso acaba por gerar um uso desenfreado que, em casos mais extremos, pode tornar-se um vício. Entretanto, caso o uso da internet seja introduzido de maneira responsável e com limites, essa rede pode ser uma grande aliada para o desenvolvimento e a aprendizagem. Ressalta-se que no mundo da tecnologia, no qual há costumes e valores com base nesse meio, não há como o indivíduo crescer alheio a esse fenômeno. Nesse sentido, é necessário que o ambiente educacional formal vise à importância da educação para as mídias e à construção da cidadania digital. Esse trabalho inicialmente pode ser feito pela família e, depois da entrada da criança na escola, deve ser realizado em parceria entre ambas.

A educação midiática, também nomeada por alguns teóricos e órgãos internacionais de “alfabetização midiática”, possibilita aos leitores o desenvolvimento da criticidade para que eles mesmos cobrem das diferentes mídias informações de qualidade:

As competências adquiridas pela alfabetização midiática e informacional podem equipar os cidadãos com habilidades de raciocínio crítico, permitindo que eles demandem serviços de alta qualidade das mídias e de outros provedores de informação. Conjuntamente os cidadãos fomentam um ambiente propício em que as mídias e outros provedores de informação possam prestar serviços de qualidade (WILSON et al., 2013, p.16).

Desse modo, na realidade escolar, as tecnologias possibilitam que os alunos construam e explorem suas potencialidades. Logo, o uso de jogos digitais, plataformas interativas e vídeos pode ser ferramenta útil para que esse meio digital beneficie o desenvolvimento do aluno e ensine como fazer uso das mídias de maneira consciente e saudável.

O Celular do Surto

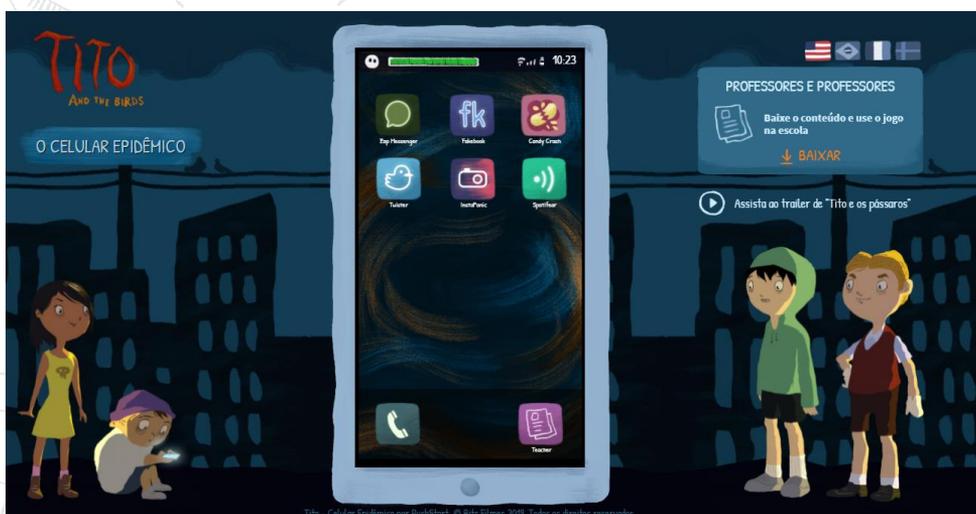
Na atualidade, as *fake news* estão no âmago das discussões acerca do uso das redes sociais e configuram-se como informações em forma de notícias que não condizem com a realidade, mas que são compartilhadas como se fossem verdadeiras (UNIBANCO, 2018). Ressalta-se que a disseminação de notícias não verdadeiras precede o advento da internet, todavia, as redes e mídias sociais ampliaram de forma significativa o seu alcance, alcançando proporções nunca vistas anteriormente na história mundial.

Nesse sentido, conforme um estudo realizado pelo Massachusetts Institute of Technology (MIT), as *fake news* circulam mais rapidamente, atingem um público muito maior do que as notícias verdadeiras e têm mais probabilidade de serem retransmitidas pelos seus leitores (MIT, 2018). Para Oliveira et al (2020), esses aspectos decorrem em razão do senso de urgência e do tom emocional imposto nesse tipo de mensagem, que incentivam o seu compartilhamento nas redes sociais sem muitos questionamentos ou reflexões.

Os impactos da disseminação das *fake news* são diversos, dentre os quais já foram apontados por pesquisadores e jornalistas: linchamento, espancamento, morte de pessoas inocentes no Brasil e em outras partes do mundo, *cyberbullying*, aumento do negacionismo científico e escolha eleitoral com base em informações distorcidas, geralmente, com forte viés ideológico (ROSSI, 2014; VIANA, 2018; VASCONCELOS, 2019).

Diante dessa problemática, a equipe do filme “Tito e os Pássaros”¹ criou o jogo digital “O Celular do Surto”, disponibilizado gratuitamente na internet, com a finalidade de ajudar pais, professores e educadores no processo de orientação sobre a identificação e o perigo das *fake news*, como também dos comportamentos nocivos que podem ser manifestados na rede. De acordo com os criadores do jogo: “A experiência busca demonstrar de forma lúdica como somos vulneráveis e estamos expostos a várias formas de golpe e à cultura do medo e da paranoia ao utilizar meios digitais” (BITS FILMES, 2019, p.02).

Figura 1. Interface do jogo O Celular do Surto.



Fonte: <http://titoandthebirds.com/game/#/en-us>

¹ Tito e os Pássaros é um filme de animação brasileiro, estreado em 2018 e produzido pela Bits Produções com direção de Gustavo Steinberg, Gabriel Bitar e André Catoto.

Esse jogo contém quatro mini-jogos, que podem ser jogados em qualquer ordem, nos quais o aluno verificará diferentes aspectos nocivos do uso de aplicativos e redes sociais. No “fakebook”, referência ao *Facebook*, ele deverá aprender a identificar *fake news*. No “twister”, referência ao *Twitter*, ele deverá identificar mensagens que incitem o ódio. No “InstaPanic”, referência ao *Instagram*, ele deverá ver como algumas imagens postadas em aplicativos não condizem com a realidade. Por fim, no “Candy Crash”, referência ao *Candy Crush*, ele deverá ver como jogos podem ser viciantes e tirar o tempo que poderia ser dedicado às atividades mais importantes.

Antes de comentar, individualmente, sobre os mini-jogos, é necessário atentar-se a alguns aspectos gerais que eles compartilham. Em primeiro lugar, é importante constar que eles estão inseridos em um contexto imersivo, pois os recursos visuais do jogo são utilizados para recriar a experiência de um usuário usando os aplicativos em questão em um celular. Isso possibilita ao aluno reconhecer o contexto de comunicação no qual os textos aparecerão, além de aproximar esses textos da realidade do aluno, com referências evidentes a aplicativos muito populares.

Em segundo lugar, devido à produção do jogo considerar o uso em sala de aula, ele é bastante conciso, com apenas três fases em cada mini-jogo, com exceção ao *Candy Crash*, que funciona, exatamente, como o *Candy Crush*, mas mede o tempo de jogo. O fato de que o jogo só tem três fases por aplicativo (tirando o *Candy Crash*) facilita bastante o seu uso em escolas, tendo em consideração as limitações de tempo de uma aula. Constatou-se, porém, por meio de uma análise mais detalhada de cada um deles que essa restrição do conteúdo pode prejudicar a qualidade do jogo em certos aspectos.

O mini-jogo sobre o *Facebook*, para ensinar sobre como identificar notícias falsas, faz os alunos lerem três notícias publicadas no aplicativo e identificarem se elas são falsas ou não. Para isso, eles devem clicar em um botão chamado “Checar fontes” e verificar se há outras fontes que confirmem as informações apresentadas. A cada postagem verificada, há comentários feitos pelos personagens do jogo sobre *fake news* e como evitá-las.

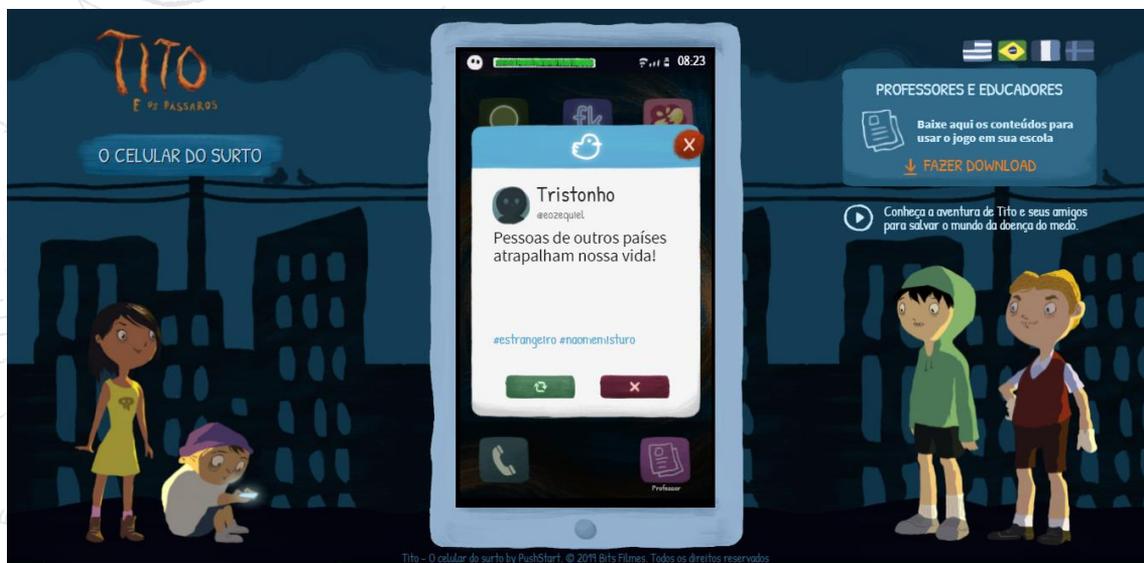
Como aspectos positivos do mini-jogo, podem ser destacados esses conselhos dos personagens e a mensagem geral de que é bom verificar fontes antes de acreditar em uma notícia e compartilhá-la nas redes sociais. Entretanto, por conta das poucas fases do mini-jogo e opções limitadas de texto, ao fim da experiência, pode não haver muito aprofundamento das estratégias de leitura que um aluno precisa ter para evitar notícias falsas. É possível jogar várias vezes, sem que uma *fake news* apareça, o que dificulta que o aluno explore estratégias de leitura de artigos que contradizem a notícia

original, algo essencial para a detecção de fake news e o desenvolvimento da educação midiática. Em consonância com essa perspectiva, para Chaves e Melo (2019, p.65) a educação midiática: “[...] é fundamental para o desenvolvimento de competências específicas de leitura crítica das mídias frente ao aumento da dificuldade de diferenciar notícias reais de conteúdos falsificados”.

Nesse sentido, constatou-se que para um melhor aproveitamento desse recurso em sala de aula, o ideal seria que os textos usados fossem menores - já que não está sendo explorada a contradição de detalhes do artigo, mas apenas o seu conteúdo em geral - e que mais opções de texto fossem apresentadas, com o aparecimento obrigatório de pelo menos uma *fake news* por jogo.

O mini-jogo do “Twister” começa de uma forma que não é clara em relação aos seus objetivos. A personagem diz “No Twister bloqueie as mensagens sem sentido e compartilhe as normais, tem tanto maluco!”, mas as mensagens “sem sentido” em questão são, mais precisamente, mensagens de ódio. A classificação delas como “sem sentido” em comparação às “normais” só faz sentido dentro de um certo âmbito moral. Essa ambiguidade na comunicação pode confundir os alunos em relação ao que eles devem procurar, principalmente, caso eles possuam preconceitos que os levem a concordar com algumas das mensagens “sem sentido”.

Figura 2. Interface do jogo O Celular do Surto.



Fonte: <http://titoandthebirds.com/game/#/en-us>

Os comentários dos personagens depois da classificação das postagens ajudam a mostrar o princípio por trás dessa classificação de “sem sentido” e “normal” na perspectiva do jogo, porém, uma estratégia pedagógica mais adequada seria a instrução de os alunos marcarem mensagens de ódio para que o professor explorasse essa definição de acordo com a faixa-etária de seus estudantes, já que esse é um conceito um tanto mais restrito do que “sem sentido”. Caso um aluno concorde com uma mensagem de ódio seria mais adequado mostrar para ele que aquela mensagem é de ódio, tendo em conta o efeito dela nas pessoas que a recebem, do que dizer que ela é “sem sentido”, visto que para o aluno há um sentido na sua opinião.

O mini-jogo “Insta-panic” é, particularmente, interessante por fazer mais uso de recursos visuais. É sempre importante considerar as várias modalidades da comunicação, seus diversos veículos, gêneros e formatos. Além disso, tendo em conta que jogos destinados para uma faixa etária infantil fazem bastante uso de recursos visuais, isso torna a jogabilidade mais apropriada e interessante para esse público-alvo.

Nesse mini-jogo, um dos personagens hackeou o aplicativo Insta-panic e mostrou a versão completa de fotos que tinham sido cortadas para serem postadas. O objetivo do aluno deve ser encontrar que fotos não condizem com a realidade da pessoa que postou. É uma premissa e formato que ajuda a ilustrar bem para o aluno que nem tudo que é postado nas redes sociais condiz com a realidade.

No entanto, como em outros mini-jogos de “O celular do surto”, a limitação de fases dificulta um aprofundamento das questões sociais que ele poderia trazer, pois não aborda questões como padrões de beleza irrealistas e propagandas enganosas, que são relevantes em relação aos efeitos desse aplicativo em crianças, adolescentes e, até mesmo, em adultos. Conforme aduz Vieira (2019, p.3):

Frequentemente, aparece em diversos perfis presentes no Instagram uma constante associação entre mulher, beleza e saúde. E essa associação estimula o aparecimento de inúmeras formas de subjetivação. Tais formas de subjetivação podem suscitar sofrimento psíquico, visto que muitas mulheres permanecem presas em seus próprios corpos, na busca incessante pelo corpo “ideal” divulgado e exibido nesses perfis.

Um exemplo disso foi o caso de Milly Tuomey², uma criança irlandesa de apenas 11 anos, que tirou a própria vida por se sentir infeliz com a sua aparência. Em entrevista, a mãe da garota contou que Milly havia escrito

² Disponível em: Menina de 11 anos se suicida por se achar feia e deixa país horrorizado (portaldoholanda.com.br)

no braço a frase: “garotas bonitas não comem”. Esse caso repercutiu mundialmente, principalmente na Irlanda, e evidenciou como as crianças não estão imunes aos impactos nocivos da indústria da beleza, que vêm ganhando cada vez mais espaço na internet, sobretudo em redes sociais como o *Instagram*. Em consonância com esse entendimento, uma pesquisa realizada pela Universidade de Humboldt, em Berlim, mostrou que, dentre as redes sociais mais utilizadas, o *Instagram* é a mais propensa à diminuição da autoestima de seus usuários (FARIA, 2020).

Em vez de abordar essas problemáticas, o jogo mostra exemplos de mentiras pequenas como pessoas dizendo estarem de dieta, mas comendo *fast-food* com a sua salada, ou dizendo que estão viajando quando estão apenas em uma loja na cidade com um fundo bonito. Essas mentiras são mais difíceis de contextualizar como reflexo de um problema social relevante, principalmente, quando o número de fases do jogo é limitado.

O mini-jogo *Candy Crash* é aquele que mais se diferencia de todos os outros. A jogabilidade dele é quase inteiramente derivada do jogo *Candy Crush*, com exceção de que ele contabiliza quanto tempo o usuário passou jogando e de que os personagens do jogo principal alertam que jogadores deveriam estar fazendo coisas mais importantes enquanto jogam. A ideia desse mini-jogo é fazer uma crítica a vício em jogos, por meio dos personagens criticando o tempo gasto nele e do registro de tempo no mini-jogo como “tempo perdido”, para que o jogador desista de jogá-lo de forma rápida, ainda que ele tenha os elementos de *Candy Crush* que o tornam atraentes e, possivelmente, viciantes para um público jovem, tais como cores e sons atrativos e gratificações rápidas.

Vícios podem ser um grande problema na vida de diferentes pessoas e alertar crianças que elas não estão imunes do perigo de ficarem dependentes de algo é importante (ABREU et al., 2008). Entretanto, a execução do jogo não foi apropriada o suficiente para mostrar que o problema é o vício, não os jogos. Conforme Abreu, Eisenstein e Estefenon (2013, p.31):

Como ocorre em relação ao ar e à água, não devemos abraçar nem evitar as mídias, mas usá-las conscientemente e de maneira focada. As mídias são inevitáveis, poderosas e cada vez mais essenciais. Inerentemente, elas não são nem malignas nem benéficas, mas podem vir a sê-lo, dependendo de como são usadas.

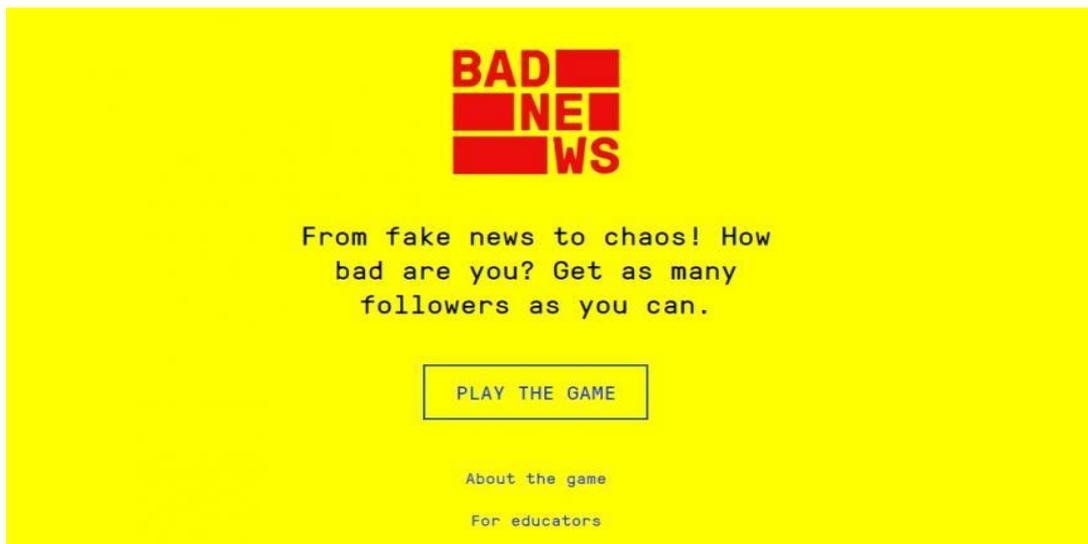
Os personagens do jogo começam a questionar o tempo gasto no “*Candy Crash*” assim que a partida começa em vez de fazerem isso após o jogador gastar uma quantidade de tempo significativa nele. Além disso, todo o tempo que o usuário passa no jogo, mesmo que seja apenas segundos, é chamado de “tempo perdido”. Essa execução implica que o problema não

é o vício, e sim o jogo em si, já que cada segundo nele é “tempo perdido”. A mensagem geral transmitida é a de que jogos ou, pelo menos, alguns tipos de jogos são “perda de tempo”, algo que é quase incoerente, tendo em conta que o aluno a verá em um jogo.

Dessa forma, concluiu-se que apesar de o jogo “O Celular do Surto” estimular a curiosidade dos alunos em averiguar a procedência das informações, a experiência pode tornar-se inviável para o contexto da sala de aula por apresentar longos textos, além de não haver a incorporação de elementos gradativamente mais complexos de identificação da veracidade das notícias e dos comportamentos nocivos. Ademais, a re-jogabilidade do recurso é um pouco reduzida, pois o repertório de posts é restrito e, conseqüentemente, a partir da segunda rodada algumas postagens já se repetem.

Bad News

O jogo *Bad News* foi desenvolvido por uma Organização Não Governamental (ONG) holandesa, em parceria com a Universidade de Cambridge. Diferentemente de em “O Celular do Surto”, os desenvolvedores de “Bad News” escolhem apenas um assunto, *Fake News*, e aprofundam-se nele. Outra diferença notável nesse jogo é que ele foi produzido para um público-alvo mais velho, a partir de 14 anos, o que permite a abordagem de temas sociais complexos - tais como diferenças de perspectiva da política da direita e da esquerda, aquecimento global, guerras etc. - e faça um uso da linguagem com nuances. Enquanto “O Celular do Surto” explica as suas morais, explicitamente, por meio dos seus personagens, *Bad News* segue um caminho alternativo, de forma que seus jogadores assumem papéis de vilões e interferem em problemas por trás das suas ações.

Figura 3. Interface do jogo *Bad News*.

Fonte: Bad News (getbadnews.com)

No jogo *Bad News*, o jogador é uma pessoa interessada em se tornar um “perito da desinformação e das notícias falsas” e recebe orientações de um narrador oculto sobre como fazer isso. O jogo simula a experiência de uso de diferentes mídias digitais, tais como redes sociais e sites, com imagens que remetem aos tipos de postagens feitas nesses veículos de comunicação. O seu objetivo é conseguir atrair o maior número de seguidores possível, porém o usuário logo descobrirá que a forma mais eficiente de atrair atenção é mentindo e manipulando o seu público-alvo. Ademais, caso o jogador faça isso da maneira certa ainda terá uma boa credibilidade-que é medida no jogo.

Tratando-se da interatividade, em *Bad News*, o jogador pode escolher os temas que quer explorar e que memes, artigos ou postagens em redes sociais postará sobre eles. Há um bom número de opções, o que permite certa re-jogabilidade. Mesmo sem a re-jogabilidade, a extensão do jogo em si é longa o suficiente para ocupar facilmente 20 minutos em uma aula, como o manual para professores recomenda.

Dito isso, algumas escolhas do jogo são apenas aparentes. O narrador evita ao máximo que o jogador faça qualquer tipo de escolha ética ou irrelevante para o tema do jogo, como decidir falar apenas sobre jogos no seu site de notícias ou confirmar que o aquecimento global é um problema. Caso o usuário faça essas escolhas, o narrador intervém e explica as razões pelas quais elas não ajudariam o indivíduo no seu objetivo, obrigando-o a fazer uma escolha que se alinhe com a temática do jogo. Embora seja compreensível que

esse recurso seja usado para que o foco do jogo não seja desviado e, ao mesmo tempo, para que o jogador aprenda porque as pessoas reproduzem *fake news* quando há outras opções de notícias a serem compartilhadas, isso tira um pouco do entretenimento, visto que as escolhas e seus diferentes resultados são o elemento mais lúdico do jogo.

Em relação a despertar o interesse dos alunos, há um senso de humor que pode ser divertido no processo de criação de notícias e memes absurdos e nas diferentes reações do público às suas notícias completamente falsas. Os recursos visuais do jogo, embora limitados, servem ao seu propósito de gerar uma verossimilhança dele com a internet e contribuem com o seu humor.

Bad News é um jogo com um foco no texto e, de certo modo, na estória sendo contada. Há um progresso do seu personagem de um completo desconhecido para alguém com a capacidade de gerar eventos que realmente atinjam a sociedade, no qual cada etapa de uso de certas estratégias de manipulação é marcada com uma “conquista” no jogo, definindo bem como a sua aplicação foi feita, com que propósito e com que efeitos.

Desse modo, o jogo *Bad News* pode ser utilizado em sala de aula como uma atividade de leitura interativa, e trabalha diversos pontos sobre a elaboração e disseminação de *fake news* que são muito pertinentes para preparar o aluno para se confrontar com elas na vida real. Ele ajuda no desenvolvimento de um senso crítico ao contextualizar a produção e recepção desse tipo de texto. Entretanto, é importante constar que esse jogo é bastante voltado para leitura e não tem outros recursos atrativos se tratando da sua jogabilidade. Essa é uma questão importante de considerar, pois jogos costumam utilizar mais recursos de jogabilidade em vez de focar tanto nos seus textos, portanto alguns alunos podem se sentir frustrados em relação às suas expectativas sobre ele, caso não sejam informados previamente sobre o que esperar.

Considerações finais

O presente estudo objetivou analisar jogos digitais desenvolvidos com a finalidade precípua de favorecer a educação para as mídias e a cidadania digital. Os dados obtidos evidenciaram que ambos os recursos analisados apresentam aplicabilidade no contexto da educação básica e de fato, podem contribuir no desenvolvimento da educação para as mídias e na construção da cidadania digital, entretanto de formas distintas.

No jogo “O celular do surto”, os recursos visuais são utilizados para recriar a experiência de um usuário usando os aplicativos em questão em um celular. Isso possibilita ao aluno reconhecer o contexto de comunicação no qual

os textos aparecerão, além de aproximar esses textos da realidade do aluno, com referências evidentes a aplicativos muito populares. Porém, a limitação do repertório de posts pode prejudicar a qualidade e a re-jogabilidade do recurso, haja vista que a partir da segunda rodada algumas postagens já se repetem.

O jogo “Bad News” pode ser utilizado como uma atividade de leitura interativa para abordar diversos pontos sobre a elaboração e disseminação de *fake news* que são muito pertinentes para preparar o aluno para se confrontar com elas na vida real. Ele ajuda no desenvolvimento de um senso crítico ao contextualizar a produção e recepção desse tipo de texto.

Desse modo, conclui-se que há possibilidade de ambos os jogos analisados neste artigo servirem como recurso didático para auxiliar o professor nas discussões sobre a educação midiática com os alunos.

Referências

ABREU, de. C.N; EISENTEIN, E; ESTEFENON, S.G.B. **Vivendo esse mundo digital**: impacto na saúde, na educação e nos comportamentos sociais. Editora Artmed, Porto Alegre, 2013, p. 301.

ABREU, de. C.N; KARAM, R.G; GÓES, D.S; SPRITZER, D.T. Dependência de internet e de jogos eletrônicos: uma revisão. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 30, n.2, 2008, p. 156-167.

CARNEIRO, F. C; SIMÃO, P.P.M. Dispositivos móveis e a formação para a cidadania digital: o desafio de família e escola. **Anais dos Workshops do VII Congresso Brasileiro de Informática na Educação (WCBIE 2018)**, 2018, p. 1003-1012.

CHAVES, M; MELO, L. Educação Midiática para notícias: histórico e mapeamento de iniciativas para combater a desinformação por meio da educação. **Revista Mídia e Cotidiano**, v.13, n.3, 2019, p. 62-82.

FARIA, de. B. F. Entenda como o Instagram pode afetar a autoestima de seus usuários. **Fala Universidades**, São Paulo. Acesso em 14 de junho, 2021. Disponível em: Entenda como o Instagram pode afetar a autoestima dos usuários (falauniversidades.com.br).

MAEROFF, G. I. **A Classroom of One**: How Online Learning Is Changing Our Schools and Colleges, Editora Teachers College Press, 2. ed, 2008.

MIT. The Spread of True and False News Online, **MIT Initiative on The Digital**

Economy Research Brief, Massachusetts Institute of Technology, 2018. Recuperado em 12 de junho, 2020, de <http://ide.mit.edu/sites/default/files/publications/2017 IDE Research Brief False News.pdf>

OLIVEIRA, R. da, S; CYPRIANO, C. L. de O; BRAZIL, A.L; FERNANDES, G. A. Sapience: um jogo para dispositivos móveis no auxílio à conscientização das pessoas em relação a notícias falsas. **Anais do 5 Encontro sobre jogos e mobile learning**, 2020, p. 42 -56.

ROSSI, M. Mulher espancada após boatos em rede social morre em Guarujá, SP. **G1 Santos**, 2014. Acesso em 14 de junho, 2021. Disponível em: <http://g1.globo.com/sp/santosregiao/noticia/2014/05/mulher-espancada-apos-boatos-em-rede-social-morre-emguaruja-sp.html>.

UNIBANCO. Fake news evidencia a importância da educação para a mídia. **Aprendizagem em Foco** (42), Instituto Unibanco, 2018. Recuperado em 11 de junho, 2021 de https://www.institutounibanco.org.br/wpcontent/uploads/2018/09/Aprendizagem_em_foco-n.42.pdf.

VASCONCELOS, J. (2019). Mulher morre após receber boato de ataque em escola de filho no ES. **TV Gazeta**. Acesso em 14 de junho, 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/es/espírito-56santo/noticia/2019/07/03/mulher-morre-apos-receber-boato-de-ataque-em-escola-defilho-no-es.ghtml>.

VIANA, R. C. T. **Os impactos das fake news na sociedade de usuários da informação**. 2018. Monografia (Graduação em Biblioteconomia) – Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/30710/1/RAIANNE%20CAROLINA%20TEN%C3%93RIO%20VIANA.pdf>

VIEIRA, A. G. A. **Instagram**: possíveis influências na construção dos padrões hegemônicos de beleza entre mulheres jovens. 2019. Monografia (Graduação em Psicologia) – Faculdade de Ciências da Educação e Saúde, Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <https://repositorio.uniceub.br/jspui/handle/prefix/13440>.

WILSON, C; GRIZZLE, A; TUAZON, R; AKYEMPONG, K; CHEUNG, C. K. **Alfabetização midiática e informacional**: currículo para formação de professores. Brasília: UNESCO, UFTM, 2013.

ESCULTURA, CONSCIÊNCIA E EDUCAÇÃO: O PROCESSO CRIATIVO DE FLÁVIO CERQUEIRA

Lucian da Silva Barros

DOI: 10.29327/543862.1-3

Introdução

Segundo apontado por Salles (2004, p. 114), “o ato criador tende para a construção de um objeto em uma determinada linguagem, mas seu percurso é, organicamente, intersemiótico”. A construção destes objetos, nas mais diversas linguagens artísticas, pode ou não atender a etapas em um processo criativo, variando conforme as influências históricas, culturais e sociais de seu autor, em um tempo-espaço específico, mas que também dialoga com o passado e com o futuro. Desta mesma forma, a prática educativa é resultante de um processo histórico, socialmente construído, que perpassa a história de vida dos sujeitos que dela fazem partes. Professores e alunos são afetados de diferentes maneiras pelas experiências estéticas que vivenciam em suas vidas. Assim, possibilitar a ampliação dessas experiências no contexto educacional revela-se um desafio a ação docente.

O objetivo deste texto é apresentar e discutir o processo criativo do artista Flávio Cerqueira (São Paulo, 1983), tendo como foco principal sua obra *Tião* (2017) e suas interfaces com a prática educativa. Para o levantamento das informações aqui apresentadas, foi realizada inicialmente uma análise documental de materiais sobre o artista existentes na internet, tais como entrevistas (textos e vídeos), materiais existentes em seu próprio site¹, entre outras produções consideradas pertinentes. Após este levantamento inicial, foi realizada uma entrevista com o artista via e-mail², no qual foram realizadas perguntas que tinham como foco a obra discutida (*Tião*, 2017)³. De posse deste material, realizou-se então a discussão aqui apresentada, buscando aproximá-la com a prática educativa, compreendida também como um ato criador.

1 Site do artista <http://flaviocerqueira.com/> acesso em 29/10/2020.

2 Entrevista realizada em novembro de 2020.

3 Imagem da obra disponível em <http://flaviocerqueira.com/trabalhos/tiao-2017/> acesso em 29/10/2020.

Flávio Cerqueira é um artista paulistano nascido em 1983, negro e de origem periférica, que cria esculturas figurativas em bronze. Vem ganhando destaque na cena artística brasileira nos últimos anos, ao participar de grandes exposições, assim como ao produzir suas exposições individuais.

Formado em Artes Plásticas, concluiu o mestrado em artes em 2019 pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), apresentando a dissertação *A escultura no flagrante da ação* (CERQUEIRA, 2019), a qual também foi utilizada como fonte de dados para esta discussão, pois apresenta uma análise de seu próprio percurso como artista. Em sua trajetória, Flávio destaca inicialmente a influência de artistas, tais como Vik Muniz e Auguste Rodin, os quais teve acesso ainda sem sua adolescência.

Como hipótese inicial, a qual deu origem a este trabalho, acredita-se então que o artista em seu processo criativo, estabelece um *flow*, o fluir de ideias correntes (CSIKZENTMIHALYI, 1996), combinando ação e consciência. Havendo neste processo a existência de um guia interno, capaz de organizar e conduzir este fluir, a partir dos *insights* que o artista realiza no construir de suas obras. Da mesma forma, o professor durante o ato educativo faz também uso destes mesmos processos, a fim de gerar nos alunos aprendizagens significativas.

A obra do artista: interfaces com o processo educativo

Artista plástico que trabalha com processo tradicional de escultura de fundição em bronze, Flávio Cerqueira, explora a figura humana como protagonista central de suas obras. Ele retrata seus personagens em situações cotidianas comuns e universais, como em momentos de introspecção, reflexão, concentração e ação.

Em entrevista sobre seu processo de criação, destaca que não faz desenhos ou esboços iniciais de suas obras, relata ele: “começo a modelar a figura e deixo que ela vá me mostrando o caminho”. O artista ainda destaca o caráter demorado e as vezes exaustivo de desenvolvimento de suas obras, chegando a demorar meses. Por ano, segundo ele, produz poucas peças, quatro ou cinco trabalhos, no máximo. Por isso trabalha em seu ateliê em São Paulo, todos os dias, a fim de se conectar com suas criações.

O artista demarca como ponto inicial de sua trajetória artística o ano 2009, concluindo então em 2019, dez anos de um percurso de trabalho produtivo e transformador. Em sua primeira obra *João sem braço* de 2008⁴, o

4 Imagem da obra disponível em <http://flaviocerqueira.com/trabalhos/joao-sem->

artista destaca que apenas retirou os braços da escultura e a nomeou, sem atribuir a isso um real sentido. Destaca que naquele momento para ele isso era arte: fazer algo diferente do convencional. Após esta primeira obra e assim como também muitos estudos e imersões, encontrou seu estilo próprio e o sentido que queria dar as suas obras: recontar histórias e construir narrativas.

A obra do artista destaca-se por seu simbolismo e aspectos singelos. Em diversas de suas obras é possível captar suas múltiplas referências e inspirações. É possível apreender a emergência de diversos sintomas, como apontado por Didi-Huberman (1998, apud Mello, 2014), ou seja, suas obras são portadoras de uma memória que lhes é particular, as quais aparecem e se sobrevivem no curso de suas produções. Reproduzem uma incessante reconfiguração do passado, reatualizado no presente.

Suas diferentes obras mostram figuras e imagens já preexistentes em nosso imaginário e que muitas vezes nos despertam memórias afetivas. Porém, as histórias contadas pelo artista, dotam as obras de significados próprios, que são revelados e ressignificados a cada novo encontro.

Segundo Didi-Huberman, os artistas contemporâneos recolhem pedaços dispersos do mundo e acabam descobrindo associações, encontrando situações fora das classificações habituais. Criam, então, com estas afinidades, um gênero novo de conhecimento que abre nossos olhos sobre aspectos do mundo até então impensados, numa espécie de abertura do inconsciente da nossa visão. (MELLO, 2014, p. 22)

A observação das obras do artista em questão, permite compreender como esses pedaços dispersos do mundo, foram captados por ele e assimilados em sua produção, como que mostrando novos caminhos para a visão e reflexão. Revelam partes ou perspectivas daquela realidade que não estavam tão evidentes. “O sintoma seria o responsável por fazer aflorar memórias, relações, semelhanças e tensões com as múltiplas temporalidades que se manifestam nas imagens”. (MELLO, 2014, p. 23)

Em seu processo de criação, Flávio revela que muitas vezes o lugar antecede a obra, para o artista: “não tem como pensar a escultura sem associá-la ao lugar onde será instalada e a influência que ela exerce sobre este espaço”. Assim, sua obra transita desde grandes instalações, à pequenas figuras. Seja no jardim de entrada de uma universidade ou flutuando no teto de um museu, roubam a cena e possibilitam aqueles que as admiram também momentos de contemplação e reflexão.

Sua obra *Amnésia* (2015)⁵, talvez seja a de maior destaque até então. A cena de um menino, negro, jogando sobre sua cabeça o último fio de tinta branco existente em um balde, é impossível de passar despercebida. Revela o caráter social e político de suas produções, assim como o local que o artista ocupa neste tempo e espaço. Como em outras obras é possível captar as referências e inspirações existentes, os sintomas manifestados, assim como o processo dialógico estabelecido com nossa recente história. Escancara o racismo com o qual se construiu a sociedade brasileira e que ainda tão tristemente vê-se presente em diversas ocasiões. Ao relatar sua história de vida, é possível compreender como muitas vezes obra e artista confundem-se, sendo impossível dissociá-los.

Amnésia (2015), já participou de exposições importantes, tais como “Histórias Afro-Atlânticas”, em 2018, no Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand, o MASP, e ainda o “Queermuseu” em diversas cidades do Brasil. Hoje a obra faz parte do acervo permanente do MASP, ocupando lugar de destaque entre tantas outras importantes obras. Em 2019, *Amnésia* apareceu na prova de vestibular da FUVEST, como uma das propostas de textos para a elaboração da redação que tinha como tema a seguinte proposta: “De que maneira o passado contribui para a compreensão do presente? Tal fato possibilitou naquele momento, em um dos maiores vestibulares do Brasil, a discussão de temas como racismo, branquitude, segregação social, processos históricos, entre outros. Demonstrando assim a relevância e o impacto social que a obra do artista vai tomando em sua trajetória. Abre-se aqui um espaço para discutir, mesmo que brevemente, as interlocuções entre arte e educação, como campo formativo de atenção às juventudes na escola.

Introduzir diferentes formas de linguagem no contexto escolar, mostra-se como um desafio à ação do docente. Ao abordar os conteúdos propostos no currículo com os alunos nos diferentes níveis de ensino, o professor necessita transformar esta aprendizagem em um momento significativo. Compreender como as diferentes manifestações artísticas convertem-se em oportunidades de aprendizagem, necessita de um olhar atento e sensível construído cotidianamente no contexto escolar capaz de potencializar a construção dos conhecimentos.

A prática do professor em sala de aula deve ser, segundo apresenta Candau, orientada por uma didática fundamental, que articula os componentes técnicos, humanos e políticos. “Procura partir da análise da prática pedagógica concreta e de seus determinantes”, conduzir o fazer docente, sem engessá-

5 Imagem da obra disponível em <http://flaviocerqueira.com/trabalhos/920-2/> acesso em 29/10/2020.

lo ou aceitá-lo como algo pronto e imutável. (CANDAU, 2000, p. 23). No que tange a prática docente junto às juventudes na escola, esta deve abarcar as expressões juvenis, suas formas de ver e se reconhecer no mundo, tais como músicas, danças, formas de falar, formas de lazer, hábitos alimentares, entre outros.

A partir de uma reflexão mais pessoal, amparada por memórias e reflexões sobre a própria prática docente, a qual se baseia na tríada ação-reflexão-ação, é possível destacar que a obra do artista tem atravessado minha trajetória profissional como professor⁶ nos últimos anos, pois dialoga diretamente com o público com que atuo: jovens periféricos da cidade de São Paulo. Talvez por isso a escolha deste artista, para a análise no presente texto, me pareceu tão pertinente e importante. Em um dos registros de atividades externas realizada com uma turma, que mais gosto (Figura 1), é possível ver meus alunos interagindo com *Amnésia* no MASP. Local este que nunca tinha entrado, mesmo quase todos tendo nascido na cidade de São Paulo, e que julgavam não ser para eles. Fato também relatado por Flávio em sua trajetória pessoal, assim como muitos jovens. Shimizu (2017) chama também atenção para esta questão do acesso.

A cidade de São Paulo possui uma grande infraestrutura em termos de equipamentos culturais, bem como uma vida cultural pulsante. Entretanto, a desigualdade de direitos e a exclusão permeiam o cotidiano de muitas pessoas, não somente no âmbito da cultura, mas em relação a esse dia a dia, afetando-o diretamente. (SHIMIZU, 2017, p. 194)

Existem espaços da cidade que se mostram inacessíveis a certas populações. Possibilitar o acesso destas populações, neste caso jovens, a estes espaços, aqui em especial espaços considerados de arte, como é o caso do museu, mostra-se como um ato de resistência, ressignificação e construção da cidadania.

6 Neste momento peço licença para utilizar o texto em primeira pessoa, dado o teor pessoal do relato transcrito.

Figura 1



Fonte: Acervo pessoal do autor, 2021.

Em minhas memórias mais pessoais, lembro até hoje a primeira vez que estive no MASP, passei horas ali, não queria perder nenhum detalhe. Para mim, parecia algo grandioso ver obras de grandes artistas que até então só tinha ouvido falar, visto em livros, tão de perto. Foi sem dúvida uma das experiências estéticas mais importantes que tive, capaz de ressignificar algumas experiências, possibilitando também a criação de um repertório cultural e artístico, imprescindível para a ação docente. O relato a seguir visa apresentar essa dimensão do processo formativo de alunos e professores.

Lembro como se fosse hoje a primeira vez que entrei no MASP. Era uma tarde de terça-feira, estava trabalhando há pouco tempo em São Paulo. Aproveitei que era de graça. Passei algumas horas ali. Admirava os quadros, esculturas e não queria perder nenhum detalhe. Como assim? Picasso, Portinari, Di Cavalcanti, tudo que só tinha visto pelos livros de artes! Me emocionei ao ver um Van Gogh, tão pequeno, mesmo assim tão imponente. Desde aquele dia, voltei várias vezes. Em sua maioria, acompanhado de alunos. Muitos, mesmo morando em São Paulo, nunca foram a um museu. Vez dessas, estava lá a exposição Histórias Afroatlânticas. Pedi para os alunos registrarem em fotos as obras que mais chamaram sua atenção. Um

menino negro, feito de bronze, que jogava em sua cabeça um balde de tinta branca. Como não parar e olhar? Eu nem precisei pedir, foi instantâneo. Era uma obra tão instigante que logo já estavam em volta, olhando por todos os ângulos. Queriam saber quem era, quem fez, porque se sujava com a tinta branca. Professor, professor, você viu? Ainda durante o caminhar pela exposição, fui conversando com alguns. Eu também não sabia de quem era. Tanta admiração me fez lembrar do Van Gogh que vi ali uns anos antes. De volta a sala de aula, foi inevitável não falar da exposição e daquela obra. Falamos sobre racismo, preconceito e de como a sociedade julga e exclui as pessoas. O ato do menino parecia uma forma de escapar disso tudo. Passei muitos dias com isso na cabeça. Não via a hora de irmos a outros lugares. Acho que após momentos como esses, fica sempre a pergunta: O que ir a um museu e discutir sobre racismo tem a ver com formação profissional? (BARROS, 2019, p. 69)

A ideia de visita ao museu, inicialmente pensada para apreciação de seu acervo e exposição existente, revelou-se como uma rica oportunidade para discussão sobre “Diversidades e Direitos Humanos”, abordando temas como racismo, preconceitos, diferenças entre as pessoas, desigualdade social, entre outros. Neste contexto pode-se ver a ação dos alunos na construção de seu conhecimento, explorando e descobrindo as diversas nuances da exposição e do museu. A autonomia docente para planejar e executar a ação pedagógica com os alunos, fica também evidente. Mesmo com seu planejamento e pesquisa prévios, a ação dos alunos despertou no professor diferentes sentimentos, que o fizeram ressignificar sua prática pedagógica demonstrando sua necessária flexibilidade, sensibilidade e solidariedade.

Questões de natureza ética, política, afetiva, cultural, social e ideológica surgem no trabalho cotidiano do professor. Em colaboração, com alunos e outros agentes, os professores, segundo aponta Feldman (2009, p. 78), “podem criar possibilidades de recriar os conhecimentos necessários a uma prática inclusiva, considerando as diversidades e multiculturalidade presentes”.

A multidimensionalidade e complexidade da ação pedagógica, por tratar-se de uma ação humana feita para e com humanos, exige o respeito à multiplicidade e à reflexão sobre crenças e valores. Seja de diferentes culturas, valores, gêneros, religiões, etnias, classes sociais, entre tantas outras, o processo de ensinar e aprender está permeado por sentidos e significados construídos na sociedade e trazidos para a escola.

Shimizu (2017), discute a questão do acesso à cultura e a arte podem ser analisados sob diversos pontos de vista. O processo de democratização da cultura, passa por diferentes vias, desde o acesso aos espaços existentes, a criação de novos espaços, a valorização de diferentes formas de arte e expressões artísticas. Neste campo os processos educativos ganham especial destaque, seja nos próprios espaços com vistas a atrair diferentes públicos,

mais diversos e plurais, ou ainda propostas de escolas e outras instituições educacionais que apresentem estes espaços aos seus públicos como parte de seu processo de formação.

Indo além do acesso, da interação e da possibilidade de conhecer estes espaços destinados à arte, extremamente necessário, a educação tem ainda o papel de possibilitar a criação e expressão artística de seus alunos.

Possibilitar que os frequentadores realizem suas próprias criações artísticas, gravem suas músicas, apresentem suas peças ou que apenas convivam em um espaço com atividades de lazer, ainda mais em um ambiente voltado para juventudes, talvez seja mais um dos caminhos possíveis. Trata-se da garantia do direito de uso do espaço, seja para criar, fruir ou para o entretenimento e convivência, em que os frequentadores dos equipamentos culturais são entendidos não somente como um público consumidor passivo e receptivo, mas produtor, agente e criativo. (SHIMIZU, 2017, p. 196)

Desta forma a compreensão do processo criativo de um artista, pode auxiliar na construção de estratégias que estimulem a criatividade e a ação criadora também dos alunos como forma de potencializar sua aprendizagem. Passa-se agora a compreensão do processo criativo do artista aqui apresentado, com foco em sua obra *Tião* (2017).

O processo criativo de *Tião* (2017)

Para esta análise e discussão foi realizada a escolha da obra *Tião* de 2017. *Tião* segue uma linha muito próxima de *Amnésia* e de outras obras do artista, apresentando ao expectador a narrativa de um menino vítima da vulnerabilidade social, deixado à margem da sociedade, fruto de um processo histórico e social que nega direitos e exclui em todas as instâncias os mais pobres. Somente por esta descrição da obra, já é possível realizar diversas aproximações com o cotidiano de muitos alunos pelas diversas periferias de São Paulo.

A imagem desta escultura, mobilizadora de diferentes sensações, talvez esteja no imaginário social há muito tempo. *Tião* (2017), representa uma cena tão tristemente comum: um jovem, negro, com a cabeça coberta, os braços para trás, furado a balas, jogado em um canto qualquer de uma grande cidade. Para quem vive em um grande centro urbano como São Paulo ou Rio de Janeiro, possivelmente e infelizmente, já não se espante como uma notícia assim no jornal diário.

Tião, 2017, realmente, é um anti-herói dignificado pelo bronze. Ele é insubmissão da arte contemporânea que utiliza a técnica tradicional para discutir os marginalizados. Citação, ironia e resistência no dia-a-

dia marcam o fazer de Flávio Cerqueira. Nas suas esculturas, negros e mestiços protagonizam situações de introspecção e reflexão. Segundo a crítica de arte brasileira, eles representam novas versões para a história oficial do país. (OLIVEIRA, 2019, s.p.)

A observação mais atenta e próxima dos detalhes da obra, revelam as intenções do artista ao convocar em sua concepção diferentes elementos. Talvez esta seja mais uma característica do trabalho de Flávio: atualizar imagens existentes em nosso imaginário, dando novos significados, tirando certas imagens de lugares considerados sagrados e as humanizando.

Segundo o próprio artista, a inspiração para a construção de *Tião* (2017), surgiu inicialmente de sua vontade de ressignificar imagens sacras, mas especificamente imagens de santo. Sendo assim, a referência em São Sebastião, protetor da humanidade contra a fome, a peste e a guerra, e padroeiro da cidade do Rio de Janeiro, parece clara ao observar *Tião*. Tal referência também já foi utilizada pela revista *Squire* em 1968 com o pugilista Muhammad Ali, ao colocá-lo em sua capa na mesma pose que o santo⁷.

Segundo Flávio, *Tião* está na mesma posição e tem as mesmas características de São Sebastião, como mártir da mitologia cristã, mas substitui as flechas por tiros de arma de fogo, aproximando das imagens que se vê nas páginas policiais dos jornais das grandes metrópoles, como já relatado. Seu objetivo nesta obra, teve também como ponto de partida construir figuras que não estão previstas na história da escultura, imagens retiradas da marginalidade e colocadas em um novo local. Vê-se aqui novamente a emergência dos sintomas na obra do artista, ao trazer à tona elementos de diferentes tempos e contextos, estabelecendo-se conexões e os atualizando.

Desvelando seu processo de criação, o artista revela que na verdade apenas retirou as flechas, deixando os buracos provocados por elas, abertos. Assim, ao compreender a obra em sua totalidade, sua *Gestalt*, as fendas ali deixadas são facilmente assimiladas com tiros. *Tião* seria uma desses meninos que trabalham no tráfico de drogas, conhecidos como “vapor” que geralmente não portam armas e são os primeiros a morrer pela polícia.

Para ele o trabalho foi se desenvolvendo ao longo do processo, no qual os elementos da obra foram se apresentando e sendo assimilados: a bermuda torta, o capuz na cabeça, os traços do corpo. O trabalho foi então ganhando forma na própria modelagem na argila ao longo do tempo, em seu processo de amadurecimento interior, como um fluir de ideias. Vê-se então a existência

7 Disponível em <https://theundefeated.com/features/muhammad-ali-1968-esquire-cover/> acesso em 29/10/2020.

de um guia interno que permite direcionar o processo criativo deste artista, organizando e conduzindo este fluir. Reunindo elementos já existentes em sua consciência e os transformando em expressão de arte.

Csikzentmihalyi (1996), apresenta o conceito de *flow* com um fluir de ideias artísticas, ao descrever o processo de criação de diversos artistas. Este fluir seria como a possibilidade de organização do processo criativo, um estado que combinaria ação e consciência, sendo em si integrador. O envolvimento do artista neste fluir “produz gratificação enquanto acontece, alimentando constantemente a motivação intrínseca do artista envolvido” (CSIKZENTMIHALYI, 1996 apud MELLO, 2008, p. 23). Todavia, para a existência deste fluir é necessário um trabalho intenso e constante do artista com sua obra, fato constatado ao compreender o processo de criação de Flávio.

Para o artista, a motivação que o leva ao fluir é a sedução da arte, o desejo de fazer arte, de expressar-se na linguagem da arte. Mas não basta apenas o encantamento, pois para manter o fluir são necessárias disciplina e constante retro alimentação do processo. (MELLO, 2008, p. 43)

A construção de *Tião* durou aproximadamente três meses, pensando desde sua modelagem realizada em argila, até sua fundição final em bronze. “Um das características mais interessantes do fluir de ideias correntes é a ausência de tempo marcado, definido e planejado” (CSIKZENTMIHALYI, 1990 apud MELLO, 2008, p. 44). Para o artista, há um momento no processo de criação da obra em que este pede para se finalizar e assim iniciar outro. Isto também aconteceu com *Tião*, ao perceber que todos os elementos que estão estavam dispersos ou ainda fluindo em sua imaginação, puderam se materializar na obra, esta se encerrou. Novamente aparece em seu relato a possível existência de um guia interno, conduzindo seu processo de criação.

A escolha do nome *Tião*, surgiu antes mesmo da finalização da obra. Além da própria alusão a São Sebastião, faz referências aos trabalhadores do meio urbano ou rural, como porteiros, faxineiros, peões de obras. *Tião*, Zé, Mané, Severino e por aí vai. Muitos sem nome, tornados invisíveis, como o menino que cobre a cabeça e se curva perante seu algoz.

Aideiade *insight*, como um momento de síntese interna, de compreensão repentina, de solução para um problema que lhe aparece de repente, parece oportuno para o processo do artista. O conceito de *insight*, termo de origem da psicologia, engloba no processo criativo o acaso e a serendipidade, o qual não ocorre de modo apenas espontâneo, mas é fruto de um trabalho constante do artista, de observação de seu cotidiano, de estudo, de reflexão interior. Os *insights* surgidos durante o processo de criação *Tião* demonstram como

o artista integra e sutura o imaginário e o simbólico em seu processo, como oferece respostas as questões que se colocam cotidianamente. Os nomes das obras parecem surgir nestes momentos como *insights* em seu processo.

O artista ainda destaca nos seus relatos, a importância dos nomes que atribui as suas obras. Relata que não entendia a questão da obra sem nome, e que por isso sempre considerou a construção do nome da obra, parte essencial do processo de criação. Para ele, os nomes, em conjunto com as próprias obras, contam história, se complementam, revelam, segundo seu relato “diferentes camadas que não ficam tão evidentes nas obras, mas que constituem sua construção, seus processos históricos e narrativas pessoais.

Aliás, assim como *Tião*, *Amnésia* e tantas outras obras, é possível ver a existência destas narrativas pessoais, não só do artista, mas também de outros que ele busca ampliar a voz. Aqueles que são marginalizadas e excluídos socialmente, que não encontram muitas vezes na cena social ressonância para suas dores e lutas. Em sua prática o professor deve estar atento a estes processos, possibilitando aos alunos o reconhecimento de suas vozes, nas diversas atividades realizadas em sala de aula e também fora dela.

Considerações finais

Educar é um ato de criação. Criatividade e inovação são aspectos constituintes da ação docente. Para se conectar com seus alunos e possibilitar uma aprendizagem significativa o professor precisa fazer uso de diferentes manifestações artísticas e linguagens. Neste campo a criatividade, a flexibilidade e a empatia assumem importante papel. Reconhece-se que a ação docente deve ser construída como base na flexibilidade, na sensibilidade e no respeito aos saberes dos alunos, com vistas a construção de uma didática fundamental (CANDAU, 2000) que oriente todo o trabalho pedagógico.

Compreende-se então que o processo criativo de *Tião*, assim como de outras obras de Flávio Cerqueira, reúne características e experiências individuais, mas que são alimentadas também por questões coletivas e sociais. Partiu em um primeiro momento do exercício de percepção, de captação de sentidos no seu interior de modo subjetivo, assim como no exterior, em seu contexto e história de vida, de modo mais leve e intuitivo. Seguido de uma elaboração mais consciente e cognitiva, capaz de externalizar aquilo que foi sentido e imaginado.

A fundição em bronze concretiza e materializa tais sentidos, corporifica toda a criatividade mobilizada na obra, mas não a encerra. Possivelmente abre frestas para novas criações, novas narrativas a ser esculpidas e contadas.

Compreender o processo de criação de um artista é algo desafiador e instigante. Possibilita mergulhar no mundo interior do Outro: suas sensações, percepções, seus insights únicos. Captar suas particularidades, rotinas, as camadas existentes em suas obras que ficam aparentes somente na observação.

Levar esta compreensão aos alunos pode ser tornar algo revelador e construtivo de suas aprendizagens. Ao ver uma obra no museu, estática e sem vida, difícil compreender os processos existentes por trás dela. Difícil compreender muitas vezes, como esta obra pode dialogar com nossa própria história de vida. Ao trazer este processo criativo do artista na construção de suas obras, o professor abre um diálogo direto entre arte e vida, entre as intenções do artista e as percepções dos alunos, ampliando assim seus repertórios, suas percepções e suas próprias capacidades criativas.

Referências

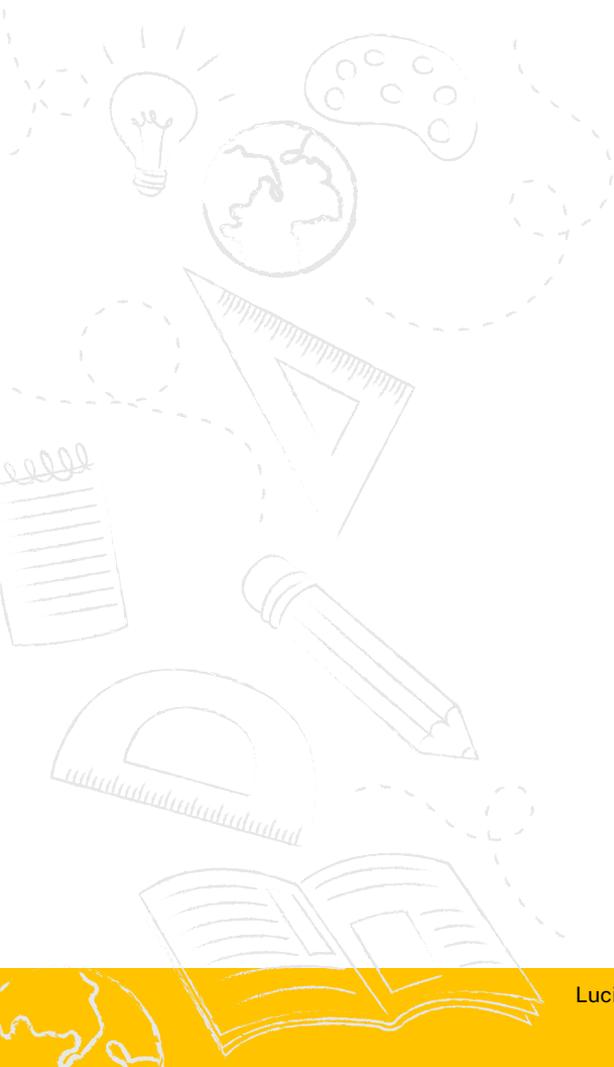
- BARROS, L. S. **A prática docente junto às juventudes trabalhadoras: memórias e reflexões em um curso de formação profissional.** Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Municipal de São Caetano do Sul. 2020. 185 p.
- CANAU, Vera Maria. **A didática em questão.** 19. ed. Petropolis: Vozes, 2000. 128 p.
- CERQUEIRA, F. dos S. **A escultura no flagrante da ação.** Dissertação (Mestrado em Artes). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes, São Paulo. 2019. 162 p.
- CSIKZENTMIHALYI, M. **Fluir (flow) Uma psicologia de la felicidade.** (N. Lopez Trad.). Barcelona, Espanha: Kairós. 1996.
- FELDMANN, Marina Graziela. **Formação de professores e cotidiano escola.** In: Formação de professores e escola na contemporaneidade. FELDMANN, Marina Graziela (organizadora). São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009. 290 p.
- MELLO, R. L. S. **O processo criativo em arte: percepção de artistas visuais.** Campinas: Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, São Paulo. 2008. 258 p.

MELLO, J. G. de. O arquivo como sintoma: Anacronismos das imagens na obra de Harun Farocki. **Revista Passagens**. Volume 5. Número 1. 2014.

OLIVEIRA, A. M. de. Flávio Cerqueira e nossas memórias exiladas. *Jornal da USP*. 2019. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/flavio-cerqueira-e-nossas-memorias-exiladas/>. Acesso em 19/04/2021.

SALLES, C. A. **Gesto Inacabado – Processo de Criação Artística**. 2ed. São Paulo, SP: Annablume. 2004.

SHIMIZU, C. K. O centro cultural da juventude e suas práticas de gestão: a preocupação com o acesso e os direitos culturais. **Revista do Centro e Pesquisa e Formação**. Número 5, setembro. 2017.



ARTE E APROPRIAÇÃO NA PUBLICIDADE - NARRATIVAS NO ENSINO

Christiane de Faria Pereira Arcuri

DOI: 10.29327/543862.1-4

Introdução

Esse artigo surge da minha pesquisa acerca da recursiva difusão de obras de arte em anúncios de produtos e bens de consumo da atualidade. Refiro-me aos anúncios de publicidade que me chamam a atenção à primeira vista pela exposição de uma obra de arte atrelada à comercialização de um produto/bem usado no cotidiano. Anúncios esses que variavelmente estão nas revistas, nos *outdoors*, nos ônibus, enfim, por aí - em muitos veículos de comunicação. Mas, diversamente anúncios de produtos destinados a um específico e determinado perfil de consumidor que, de imediato, é provocado visual e conceitualmente pelo diálogo (da/na publicidade) entre a obra de arte e o produto / bem de consumo. Deste modo, esse ensaio de imagens articula a apropriação da obra de arte (enquanto imagem difundida no senso comum) à comunicação de um bem / produto do cotidiano - numa via de mão dupla.

Destaco, para tanto, alguns anúncios a fim de corroborar com os vieses narrativos entre a publicidade de produtos renomados no mercado de consumo da atualidade e obras de arte emblemáticas, tais como: (a) A campanha do perfume *Tarsilla Rouge*, de O Boticário e a apropriação da obra *O autorretrato (Manteau Rouge)*, de Tarsila do Amaral (1886-1973), um óleo sobre tela de 1923; (b) o anúncio publicitário da *Bombril* e a apropriação da simbólica obra *Mona Lisa - retrato de Lisa Gherardini, esposa de Francesco del Giocondo* (c. 1503-19), de Leonardo da Vinci (1452-1519); (c) o anúncio de celular, da *Nokia*, com slogan “Conectando as pessoas desde o início” e a apropriação da obra *A criação de Adão* (c. 1508-12), de Michelangelo Buonarroti (1475-1564) - um afresco no teto da Capela Sistina, no Vaticano; (d) o perfume *Laguna* inspirado na obra *Aparição do Rosto de Afrodite de Cnidos numa Paisagem*, de 1981, do mestre Salvador Dalí (1904-1989). Aproveito o ensejo para também discorrer sobre breve análise entre a sintaxe visual do produto / anúncio relacionada à obra de arte; assim como breve biografia e trajetória artística do artista da obra pictórica anunciada.

Os anúncios estão por ora em destaque porque me levam a questionar o porquê da apropriação desta e não de outra obra de arte para a comercialização (conceitual) do consumo de um determinado e específico produto? Quais relações e experiências de consumo os anúncios de propaganda suscitam a partir do diálogo entre a obra de arte de uma civilização remanescente e a alegoria de um produto de consumo usual? Em que medida as analogias visuais nos anúncios implicam em referências socioculturais entre produto de consumo e obra de arte? Como na educação básica a pesquisa acerca da obra de arte/e do artista a partir da leitura visual dos anúncios de publicidade pode ser considerada uma estratégia metodológica?

Diante as hipóteses, sigo na pesquisa acreditando que a apropriação de obras de arte enquanto imagens absortas na publicidade é o mesmo que as inserir num novo contexto. Novas composições imagéticas e relações sociais são anunciadas, haja vista o deslocamento de lugar e sentido culturais suscetível pela arte. Ao apropriar-se de formas, conceitos, figuras e imagens artísticos, um anúncio de propaganda coloca a obra de arte como uma nova fonte de criação e de transitoriedades culturais. Ao uso recorrente de obras de arte - um pouco mais conhecidas do público comum, é certo -, refiro-me aqui como uma apropriação. Em outras palavras, os anúncios publicitários que difundem a obra de arte através da apropriação tanto de sua mensagem visual como do contexto estético-cultural, induzem o consumidor da marca a perceberem que “a arte pode manifestar-se das mais variadas maneiras quando passa a ser considerada um fato de ampliação de nossa percepção do próprio cotidiano.” (CHIARELLI, 2002:31).

Torna-se relevante nesse momento destacar que o termo publicidade comumente se refere ao ato de tornar pública uma ideia. Não pretendo discernir as caracterizações que implicam entre a publicidade e a propaganda, que frequentemente são usados como sinônimos – inclusive vez ou outra por aqui. O único ponto de divergência que permitiria tal uso diferenciado seria sob o sentido de “divulgação”, na diferença da natureza dos objetos (os bens e/ou produtos comercializados). Enquanto a publicidade trata de ideias e da atividade mercadológica, a propaganda preocupa-se com ações ideológicas. A arte com a publicidade e/ou a propaganda há muito tempo caminham próximas no campo que se refere, inclusive, à estética. Pensando assim, percebo que a publicidade funciona como um processo sociocultural – apesar que, de imediato no que tange ao campo mercadológico, parece estritamente visual. No campo da publicidade, os anúncios agem como artifícios responsáveis pela transferência de significado entre a exposição de um produto de consumo e uma livre rerepresentação de mundo culturalmente constituído

pelo viés da arte. Há a equivalência simbólica no diálogo entre o produto / bem de consumo e determinadas propriedades entorno de reapresentações alegóricas de obras de arte. Reapresentações alegóricas essas que entendo aqui como apropriação. Apropriação que advém das convenções imagéticas que o leitor-consumidor vislumbra como uma equivalência conceitual entre os dois elementos: o contexto - a obra de arte - e o objeto contextualizado - o / no anúncio publicitário.

A publicidade, entretanto, funciona como uma narrativa de consumo uma vez que ao conferir significado aos bens, a publicidade remete a valoração simbólica condizente a valores e crenças associados às obras de arte relacionadas. Os anúncios publicitários codificam os bens para um consumo pré-definido nas suas representações sociais que são atreladas aos mitos, ritos, crenças e valores condizentes com a imagem atemporal da obra de arte. Sendo assim, percebe-se o quanto a publicidade pode caracterizar e difundir uma cultura; o quanto os anúncios especulam, de certa forma, sobre o consumo das civilizações e como ampliam o espaço discursivo das associações de tempos que se tornam menos díspares e distantes. Partindo desse prisma, a publicidade é uma narrativa que consolida muitas “linguagens, valores e imagens, elaborando representações coletivas e identidades, papéis sociais e estilos de vida, desejos e subjetividades, através de um incansável universo simbólico que sustenta nossa cultura material transformada em bens de consumo.” (ROCHA, 2013:42).

A apropriação (CHIARELLI, 2002) da obra de arte pela publicidade nos anúncios de diversos produtos pode ser considerada como uma inovação e até mesmo uma provocação. Haja vista que o termo apropriação tem se tornado um dos principais conceitos das artes visuais contemporâneas a partir das práticas artísticas modernas que surgiram no decorrer do século XX. Alguns viesses atravessam aspectos ligados à própria historiografia da arte como, por exemplo, o fato de algumas obras de arte de séculos remotos recorrentemente serem publicadas como referências sociais, ainda hoje. Referências culturais essas ampliadas à propaganda e à publicidade de outros tempos.

Alguns índices do conceito de apropriação podem ser identificados em obras de artistas das vanguardas modernistas, principalmente. Vários críticos referem-se às procedências históricas frequentemente tendo os referenciais estéticos do início do século XX, tais como as inovações dadaístas dos *ready-mades* de Marcel Duchamp, em paralelo ao processo *Merz*, de Kurt Schwitters ampliado nas colagens dos Surrealistas; ou mesmo as colagens dos cubistas Pablo Picasso e Georges Braque. Assim como, em fins do mesmo século, o engajamento dos artistas *Pop*, Andy Warhol e Robert Rauschenberg, lançavam-

se com os meios de produção industrial preconizando - atemporalmente na historiografia da arte - a imersão do cotidiano enquanto expressão artística (ARGAN, 1992; STANGOS, 2000). A apropriação de uma obra de arte, de fato, pode ser considerada um ato ou efeito de tomar para si; apoderar-se; tomar posse de algo que não lhe pertence e torná-lo próprio.

De fato, a apropriação é uma das características mais notáveis da arte do século XX. Não é possível se referir à história da arte sem mensurar os seus muitos processos de mudança e sedimentação do conhecimento artístico acerca do campo estético. Amplamente, no decorrer dos tempos, a apropriação volta-se ao discurso artístico como um processo que conduz à produção de trabalhos anteriores e já conhecidos utilizando-se de recursos emergentes da vida cotidiana. Essa constatação não despreza conceitos e ideologias aos quais os artistas também fazem uso do objeto artístico. Ocorre que há uma autonomia no objeto uma vez que a apropriação circunscreve uma metáfora da realidade, que traz consigo uma série de significados e pregnâncias da sua própria forma. A esta pregnância se convergem as forças apropriativas e os signos sociais implícitos nos objetos que consumimos. Daí, porque somos induzidos a nos identificarmos com os objetos (os bens / os produtos), mesmo quando dissociados do ambiente e função para a qual foram criados.

A pesquisa apresentada no artigo volta-se, todavia, para a relação entre a apropriação da arte com os conceitos condizentes com as narrativas de consumo, tais como a “experiência do consumo” e o “consumo de experiência” (MCCRACKEN, 2003; 2012). Em outras palavras, procuramos entender como a arte dialoga com a publicidade quando considerada como um instrumento de transferência de significados culturais da sociedade de consumo da contemporaneidade. A expressão “consumo de experiência” indica a possibilidade do consumo de um objeto. Refere-se à aquisição de algo com alguma alusão cultural anterior ao ato do consumo; até mesmo a uma memória alegórica. Dito de outro modo, o “consumo de experiência” propicia o diálogo entre o produto anunciado e a ideia que se tem do produto a partir de sua relação com a obra de arte que divulga e se relaciona culturalmente ao produto. Já a “experiência do consumo” constitui num processo indissociável ao próprio ato de consumir. É, portanto, a conquista de algo; o investimento; a aquisição. Na mesma medida em que a publicidade se torna um processo indiscriminado de transferência do significado entre a exposição de um produto / bem de consumo e uma livre reapresentação de mundo culturalmente já constituído.

A visualidade da / na publicidade parece ser um meio pelo qual o significado invade o mundo culturalmente constituído sobre os bens de consumo. Ou melhor, é por meio da publicidade que bens novos e antigos abrem mão de significados institucionalizados para a aquisição de tantos outros sentidos – novos e dinamizados. Desse modo, a publicidade atualiza os significados culturais permeáveis através dos tempos e das culturas.

É principalmente a partir da mensagem visual que um anúncio pretende a transferência de significado que baliza a ideia de uma cultura a um produto/bem/objeto específico. O discurso verbal que muitas vezes vem acoplado ao anúncio visual (como as manchetes e os *slogans*) explicita aquilo que a imagem/obra de arte já traz implícito na imagem – emblemática - do recado anunciado. E é nesse momento que a educação do olhar no ensino de arte destaca o discente como um leitor-consumidor pode ser o autor final do processo de transferência entre o visual e o verbal, ou mesmo inversamente. Assim, o discente-consumidor é o participante essencial da aposta pelo processo de transferência de significado entre o que se vê e o que pretende ser adquirido - ao ser anunciado. De fato, o conhecimento do consumidor/observador a respeito da obra de arte será relevante para o entendimento da estreita relação sgnica entre a aparente visualidade e o con-texto do anúncio. E é, nesse ínterim, que a pesquisa acerca do tema se torna relevante: o destaque acerca da difusão dos vieses entre a arte e a vida; entre cotidiano e ensino - nas narrativas de apropriação de ícones culturais.

Atravessamentos da arte na publicidade - A essência de Tarsila

Figura 1: Fotografia. Campanha do Perfume Tarsilla Rouge, de O Boticário, em 2006.



Disponível em http://www.revistavoos.com.br/seer/index.php/voos/article/view/139/02_Vol3.1_VOOS2011_CL Acesso: 25/05/2021.

Figura 2: “O autorretrato (Manteau Rouge)”, Tarsila do Amaral, 1923. Museu Nacional de Belas Artes, RJ.



Disponível em http://www.revistavoos.com.br/seer/index.php/voos/article/view/139/02_Vol3.1_VOOS2011_CL Acesso: 25/05/2021.

O lançamento do perfume Tarsilla Rouge (Figura 1), criado pela empresa de cosméticos O Boticário para comemorar o Dia Internacional da Mulher no ano de 2006, faz referência à obra “O autorretrato (*Manteau Rouge*)” (Figura

2) da artista plástica modernista Tarsila do Amaral (1886-1973). O slogan “Tarsila Rouge homenageia o poder e a atitude da mulher brasileira” veiculado pela empresa O Boticário é um texto midiático que se apropria da imagem/o autorretrato de Tarsila do Amaral para que algumas relações estético-sociais pautadas no senso comum sejam estabelecidas com o perfume feminino. “Essa época era altamente preconceituosa em relação à mulher, mas Tarsila rompeu com todos os tabus que as cercavam, casando-se duas vezes, quando a maioria das mulheres submetia-se à vontade dos pais e dos maridos” – esse texto publicado na campanha do perfume para comemorar o dia internacional da mulher e associado ao perfume Tarsilla. A apropriação da obra de arte que se pretende relacionar ao perfume se dá a partir da aparência feminina do autorretrato da artista. É comumente sabido que a predominância da vida íntima de um artista é exposta com mais veemência do que à sua própria obra que a tornou, de fato, (re)conhecida.

Em contraponto, o lançamento do perfume feminino da marca O Boticário numa data especial e simbólica pretende associar o autorretrato modernista da artista ao cotidiano (e às demandas) atual. O anúncio do perfume feminino é uma comunicação imagética que está vinculada às qualidades essenciais da figura feminina exaltada pelo autorretrato de Tarsila - moderna e elegante. A composição, notadamente, é carregada de princípios sociais-morais que resultam numa estética que procura proximidade com a imagem também da mulher de hoje. A publicidade de O Boticário, sendo assim, recupera com a obra da artista o tom vanguardista tanto de sua trajetória de vida como de sua linguagem estética com cores tão marcantes como sua postura altiva do autorretrato – aspectos visuais dos quais o perfume se apropria para o sentido mercadológico.

Em “Manteau Rouge”, Tarsila do Amaral está com um vestido de Jean Patou (1887-1936), um estilista renomado. Com o vestido, o retrato da artista destaca, a partir de sua própria imagem, a ideia que se tem na época sobre uma mulher “forte” e de bom gosto. Numa posição hierática, a artista faz uso de uma paleta de cores que pontuam os registros de sua personalidade. Há, nesse sentido, a relação entre a imagem narrativa e a comemoração de uma data especial – o dia internacional da mulher -; um discurso que se pauta em outro, e que advém da rememoração. A apropriação da obra de Tarsila tem o efeito de atrelar a memória ao objeto de consumo – o perfume feminino -, que através do interdiscurso artístico, também hoje, é ressignificado. O anúncio publicitário perfaz o sentido simbólico entre obra e imagem - aproximando as narrativas do consumo.

A obra-prima anunciada

Figura 3: Fotografia. Anúncio publicitário da Bombril, 1998.



Disponível em <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/graduacao/article/view/4152>

Acesso: 25/05/2021.

Figura 4: “Mona Lisa – retrato de Lisa Gherardini, esposa de Francesco del Giocondo”, Leonardo da Vinci, c. 1503-19, Museu do Louvre, Paris, França. GOMBRICH.



A História da Arte, 1978.

A obra *Mona Lisa* (Figura 4), popularmente conhecida, é um retrato que se tornou uma imagem universal, um ícone atemporal propício para a comunicação visual na publicidade. Sem dúvida, a campanha da Bombril (Figura 3) na década de 90 alcança facilmente a atenção do público para os produtos anunciados quando utiliza a imagem da *Mona Lisa*.

Neste anúncio da Bombril está o conhecido ator Carlos Moreno usando óculos – talvez um recurso para parecer mais velho(a). O ator-personagem caracterizado de *Mona Lisa*, com roupa e postura similar à obra, apresenta-se com base nos princípios espaciais advindos do Renascimento. O anúncio traz também a imagem das três variações do produto anunciado – *MonBijou*, amaciante de roupas. Na parte inferior do anúncio, em letras brancas, está a frase: “*Mon Bijou* deixa sua roupa uma perfeita obra-prima”. A obra-prima: a *Mona Lisa*.

Já a paisagem ao fundo é uma réplica da obra pictórica original de Leonardo da Vinci (1452-1519), o artista da obra-prima. Entre o ator e a paisagem de fundo, vê-se a logomarca em tamanho grande. Algumas letras estão encobertas pela cabeça do protagonista, porém, mesmo assim é possível identificar o que está escrito devido à forte lembrança que se tem da marca. Figura e fundo misturam-se para enfatizar a ligação entre marca e produto.

Quando uma pintura é reproduzida, converte-se inevitavelmente em material imagético para embasar o argumento, inclusive visual, e nesse caso, do anúncio publicitário. A obra de arte, até então uma referência clássica, torna-se uma citação simbólica quando a imagem da *Mona Lisa* é apropriada em (outra) situação distinta para transmitir, nesse caso, o significado de venda do produto anunciado.

A obra *Mona Lisa* é um retrato de Lisa Gherardini, mãe exemplar e dona-de-casa como contam os manuais biográficos de Leonardo da Vinci. Nascida em 1479, Lisa Gherardini viveu entre Florença e Chinati. Casou-se com o rico negociador de seda florentino, Francesco Del Giocondo, o que explica a origem de seu apelido *Gioconda* para os italianos - e *Joconde* para os franceses. O quadro, com medidas sem exageros - de 53 x 77 centímetros -, pintado a óleo sobre madeira de álamo, retrata a jovem. E encontra-se no acervo do Museu do Louvre, Paris.

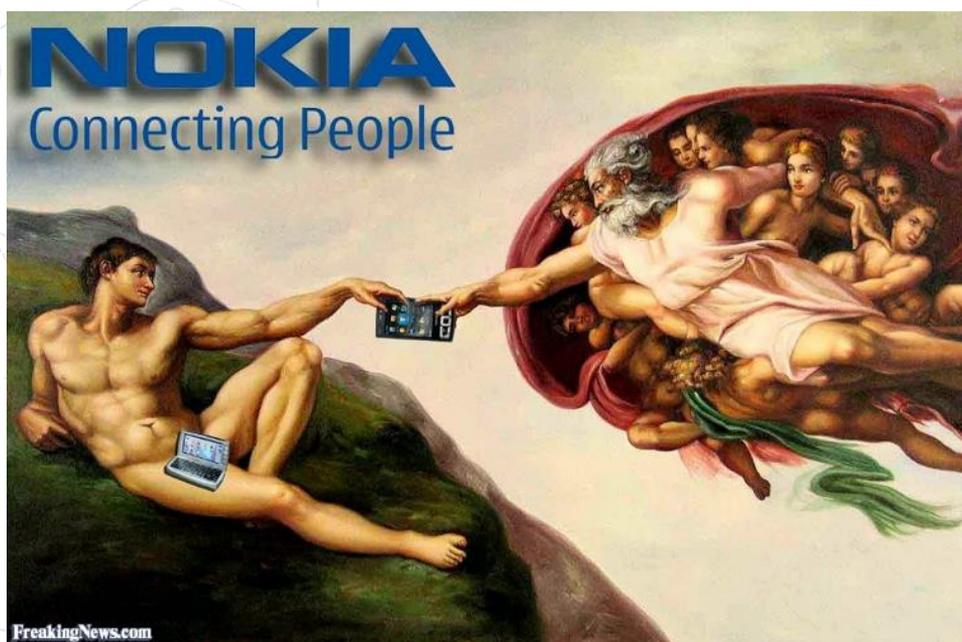
Naquela época, a mulher era o pilar das casas de família, e Lisa não era diferente. Ela dirigiu a vida doméstica e, como mãe, se sentia responsável pelo futuro, pela educação e pelo crescimento dos filhos. O título “*Madonna*” (*Mona*) foi dado a ela pela sua origem nobre, evocando as virtudes femininas, como o amor maternal e o afeto, mas também pela firmeza de princípios e o caráter forte. Lisa começou a ser pintada por Da Vinci quando ela já tinha

três filhos e havia perdido o último, uma menina. Conforme as conclusões a que chegaram os técnicos franceses que participaram da varredura feita na obra em 2004, a partir da imagem em infravermelho, no decote de Lisa foi descoberto um tecido finíssimo entre um motivo solto do bordado e o vestido escuro de Lisa Gherardini –um véu que era a vestimenta típica das aristocratas toscanas durante a gestação e nos meses seguintes ao parto. Contudo, a verdadeira identidade da mulher retratada por Da Vinci tem controvérsias entre os estudiosos. Não se sabe, ao certo, se a mulher do retrato é Lisa Gherardini.

A rerepresentação da Mona Lisa neste anúncio coloca a tradição e a credibilidade da obra-prima como atributos apropriados pela campanha da Bombril; a Mona Lisa representa a mulher consumidora atuante na limpeza da casa e no bem-estar da família.

A conexão entre mundos

Figura 5: Fotografia. Anúncio da Nokia, 2005.



Disponível em: <http://temasdeartecontemporanea.blogspot.com/2014/05/> Acesso 20/05/2021.

Figura 6: “A criação de Adão”, Michelangelo Buonarotti, 1508-12. Capela Sistina, Vaticano, Itália. GOMBRICH. A História da Arte, 1978. -12. Capela Sistina, Vaticano, Itália GOMBRICH. A História da Arte, 1978.



A Criação de Adão (Figura 6) é mais uma imagem simbólica importante para o repertório criativo de muitos publicitários, uma vez que esse afresco, pintado por Michelangelo Buonarotti por volta de 1511, localizado na Capela Sistina, Vaticano, Itália, retrata o importante episódio de quando Deus criou o primeiro homem - à sua imagem e semelhança.

A extinta marca de celular Nokia se apropriou da obra de Michelangelo ao inserir um celular na pequena distância entre o dedo de Deus e o de Adão - distância essa usada como conceito criativo. Em 2005, a mensagem da Nokia *Connecting people since the beginning* (Conectando as pessoas desde o início) no anúncio pretendia destacar a curta distância na comunicação entre homens - abstraindo, é certo, a representação simbólica e religiosa da cena (Figura 5).

A cena representa a grandeza do mistério da criação com simplicidade e força, como diz Gombrich (1978:234). Adão está deitado no chão, com o vigor do corpo escultórico - como convém à representação da primeira figura humana - e, do outro lado, Deus Pai aproxima-se, transportado e amparado por seus anjos, envolto num amplo e majestoso manto soprado pelo vento como uma vela panda, e sugerindo a facilidade e rapidez com que Ele flutua no vazio. Quando estende sua mão, nem mesmo tocando o dedo de Adão, quase vemos o primeiro homem despertar, como que de um profundo sono, e fixar os olhos no rosto paternal do seu Criador. Michelangelo logrou representar o toque da mão divina como o centro e o foco principal do afresco no teto da capela

Sistina. Ao ser convidado para pintar os afrescos no Vaticano, Michelangelo passou a esculpir com pincéis. Na verdade, as pinturas de tão monumentais, mais parecem esculturas.

No altar, Michelangelo finaliza com o Juízo final. Uma das imagens mais marcantes, que está no centro da Capela, é a criação de Adão. Michelangelo parece ter inovado na representação de Adão, pois na maioria das pinturas, este era retratado como se estivesse inerte à espera do sopro divino. Nesta representação de Adão não só ele está em posição vívida como também parece fitar o criador com amor e parcimônia. Na imagem dedicada ao juízo final, Michelangelo demonstra conhecimento da literatura homérica, dantesca e bíblica. As imagens utilizadas na cena traduzem situações e personagens da tradição literária com a referência sobre o inferno, cuja passagem dar-se-ia pelo barco de Caronte, das almas em suplício, lembrando cenas descritas por Dante Alighieri na A Divina Comédia, e, finalmente dos temas do novo testamento sobre a descida de Jesus novamente à terra, agora, como juiz e condutor, acompanhado de Maria.

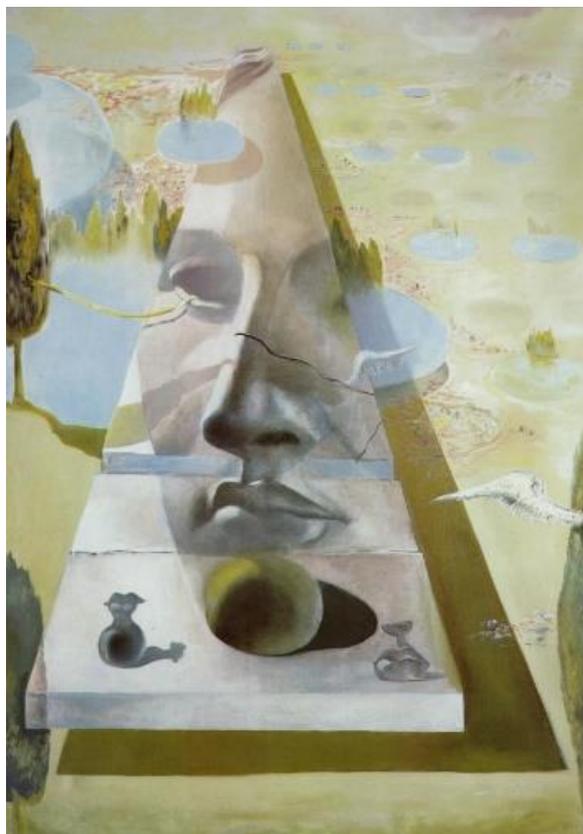
O aroma Dalí

Figura 7: Fotografia. Perfume Laguna, 1991.



Disponível em <http://www.forbes.com.br/lifestyle/2014/12/salvador-dali-e-historia-primeiro-perfume-de-celebridade-mundo>
Acesso: 14/03/2017.

Figura 8: “Aparição do Rosto de Afrodite de Cnido numa Paisagem”, Salvador Dalí, 1981. In DE MICHELI. As vanguardas artísticas, 1991.



“Inteligência sem ambição é como um pássaro sem asas”. A frase, atribuída ao pintor catalão Salvador Dalí (1904-1989), não poderia refletir alguém tão bem quanto o francês Jean-Pierre Grivory. Por sorte do destino, e também, boas doses de ambição e determinação, Grivory criou, em 1982, o primeiro “perfume de celebridade”.

Tudo começou quando o empresário, aos 36 anos e uma década de experiência em perfumaria internacional, incluindo seis na própria empresa, teve a ideia de associar o nome e o trabalho de um grande artista a uma fragrância. Amante das artes, o audacioso Grivory, à época, decidiu escrever um telegrama para Dalí, cujo trabalho ele admirava desde os 10 anos, quando ganhou de sua madrinha um álbum do artista. Para sua maior surpresa e, como ele mesmo disse, “graças a uma sorte surrealista”, seu telegrama foi entregue alguns dias antes do novo secretário de Dalí ser contratado. Resultado: o gênio do surrealismo acabou lendo-o antes da volumosa correspondência

que o aguardava há tempos. O jovem propunha não só a assinatura de Dalí nos perfumes como também o design do artista nos frascos. Tempos depois, Grivory recebeu uma resposta positiva do mestre.

Dalí e Grivory se encontraram em 17 de dezembro de 1982, na casa do artista, o Castelo de Púbol, na Espanha. Nessa reunião foi assinado o acordo de uma licença mundial que concedeu ao francês o direito exclusivo de uso do nome do artista na perfumaria. E assim nasceu a primeira fragrância da marca no mundo (Figura 7) – “Dalí le Parfum”, lançada em 1983 no Museu Jacquemart André, em Paris, e distribuída em 1985 por várias perfumarias. O célebre frasco, com a boca e o nariz de Afrodite, foi desenhado pelo artista, que se inspirou na pintura que estava produzindo de Afrodite, a deusa da beleza e do amor, num cenário fantasmagórico – e, porque não dizer, surrealista.

A lembrança de Dalí é recorrente nos pensamentos Grivory: “Eu só encontrei com ele no dia da assinatura do contrato. Fiquei emocionado pelo ambiente (o Castelo de Púbol) e me senti entrando em uma pintura daliliana. Foi uma das grandes emoções da minha vida”, lembra. Quando encontrou o artista, Grivory propôs uma estratégia igual à arte, com produção de perfumes em três níveis iguais às obras (originais, originais múltiplos limitados e numerados e, ainda, a reprodução não numerada de pôsteres). Foi assim que a Cofinluxe lançou a primeira edição limitada de 1,5 mil frascos de perfumes, com certificado, para compradores que surgiram de diversas partes do mundo, inclusive do Brasil. Ainda em entrevista para a Revista Forbes Brasil, Grivory conta-nos: “Naquela época, ele estava terminando a tela do rosto de Afrodite, o que serviu de inspiração para o frasco. O Dalí se envolveu na criação olfativa e exigiu que a fragrância fosse à base de rosa e jasmim, a flor preferida de sua mulher, Gala”. O sucesso do perfume Laguna veio posteriormente.

A decisão de lançar a marca de perfumes Dalí ocorreu quando Grivory decidiu investir no nicho de fragrâncias seletivas. Naquela época, ele produzia perfumes de distribuição em massa, como o Café, que chegou ao mercado em 1979 - foi um tremendo sucesso e existe até hoje. O que resta do gênio do surrealismo além de memórias e frascos que atingiram milhões de vendas é a tela *Le Roi Soleil*, uma aquarela que o catalão pintou, em 1945, em homenagem ao rei Luís XIV, conhecido como “Rei do Sol”, o homem por trás da construção de Versalhes. Hoje na casa de Grivory.

A descrição do designer para o perfume Laguna começa por uma fragrância feminina exótica e sensual criada no ano de 1991. Suas notas evocam frescos mares turquesa longínquos e o cheiro de flores coloridas. Inspirado nos lábios e nariz da Afrodite de Cnido (Figura 8) tal como Dalí os

representou em sua famosa pintura, as suaves tonalidades azuis-verdes da lagoa no escultural frasco de vidro fosco são um convite à fuga e a novas sensações.

A Afrodite de Cnido foi uma das mais famosas criações do escultor ático Praxíteles (século IV a.C.). A estátua tornou-se famosa por sua beleza, significou ser apreciada de todos os ângulos, e por ser uma das primeiras representações de uma deusa completamente nua. Na mitologia, sabe-se que a deusa se despiu quando se preparava para um banho, deixando sua roupagem em sua mão esquerda, enquanto modestamente escondia as genitais com sua mão direita. Praxíteles recebeu uma comissão dos cidadãos de Cós por uma estátua da deusa Afrodite. Praxíteles então criou duas versões — uma com roupas, e a outra completamente nua. Os cidadãos chocados de Cós rejeitaram a estátua nua e compraram a versão com roupas. O projeto e a aparência da versão com roupas são hoje desconhecidos porque não sobreviveu. Já a versão nua rejeitada foi comprada por alguns cidadãos de Cnido e exposta em um templo ao ar livre, o que permitiu a visão da estátua de todos os lados. Ela tornou-se rapidamente uma das mais famosas obras de Praxíteles pelo belo realce de Afrodite.

As narrativas de consumo no processo de ensino de Arte

Em geral, principalmente nas apropriações diretas dos anúncios às respectivas obras de arte – como vimos –, é notório que a publicidade não traz a preocupação de transmitir a veracidade cultural das obras de arte citadas como referência, mas, sim, estabelecer a comunicação da relação imagética da obra de arte no imaginário coletivo. A publicidade atrelada às obras de arte, de fato, destina-se a leituras cotidianas para uma faixa ampliada, de certa forma, da população ou público-alvo. Na sala de aula, voltada ao ensino de arte, a publicidade vem reforçar a importância da cultura visual cotidiana para as conexões (e atualizações) com os programas curriculares instituídos – numa conexão com as demandas atuais para além dos muros da escola.

Desse modo, os produtos de consumo anunciados através dos recortes publicitários possuem um significado que não se restringe à sua utilidade uma vez que também comunicam um significado artístico-cultural. Tanto a produção comercial como o consequente consumo indicam, por vezes, artefatos culturais dos quais os homens se apropriam a fim de se comunicarem para estabelecerem os códigos pelos quais constituem as relações socioculturais. A arte nesse processo dialoga com a difusão publicitária no sentido em que estabelece relações de poder, de status e de convenções implícitas entre a

mensagem simbólica acerca da obra de arte exposta e o produto anunciado no mercado para o consumo – as narrativas de comunicação e informação tão urgentes na atualidade.

A pesquisa acerca dos diálogos alegóricos entre arte e os anúncios publicitários de produtos de consumo repercute a historiografia da arte como reentrante no cotidiano. O repertório imagético da arte torna-se atemporal também nos veículos informacionais e de comunicação. A apropriação da arte nos anúncios aproxima-se do imaginário cultural. E como estratégia metodológica, no ensino de Arte, esse diálogo entre arte e cotidiano repercute nos meandros do processo identitário da juventude.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Nilda. e OLIVEIRA, Inês Barbosa (orgs). *Pesquisa no-do cotidiano das escolas-sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001

ARGAN, G. C. *Arte e Crítica de Arte*. Lisboa: Ed Estampa, 1988.

BARBOSA, A. M (org.). *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2010.

CANDAU, Vera e KOFF, Adélia. **A didática hoje: reinventando caminhos** In *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 329-348, abr./ jun. 2015. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362015000200329&script=sci_abstract&tlng=pt

CHIARELLI, T. *Apropriação, coleção, justaposição*. Catálogo. Porto Alegre: Grupo Santander Brasil, 2006.

DAYRELL, Juarez Tarcisio. *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

DE MICHELI, M. *As vanguardas artísticas*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ESTEVES, R. F. e CARDOSO, J. B. F. *Formas de apropriação da arte pela publicidade*. PPGCOM – ESPM, Comunicação, mídia e consumo. Rio de Janeiro, Ano 10, nº 10, vol. 28, p. 137-168, maio / ago 2013.

FERRAÇO, Carlos Eduardo e ALVES, Nilda. **AS PESQUISAS COM OS COTIDIANOS DAS ESCOLAS: pistas para se pensar a potência das**

imagensnarrativas na invenção dos currículos e da formação In *Espaço do currículo*, v.8, n.3, p. 306-316, Dez 2015. Disponível em <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/issue/view/1703>

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

GOMBRICH, E.H. *A História da Arte*. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1978.

MACEDO, Elisabeth, OLIVEIRA, Inês, MANHÃES, Luis Carlos, ALVES, Nilda. (org.). *Criar currículo no cotidiano*. São Paulo: Cortez, 2002.

MCCRACKEN, G. *Cultura & Consumo: novas abordagens ao caráter simbólico dos bens e das atividades de consumo*. Rio de Janeiro: MAUAD, 2003.

MCCRACKEN, G. *Cultura & Consumo II: mercados, significados e gerenciamento de marcas*. Rio de Janeiro: MAUAD, 2012.

NUNES, A. L. R. *Artes visuais, leitura de imagens e escola*. Ponta Grossa: UEPG, 2012.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. **CURRÍCULO E PROCESSOS DE APRENDIZAGEMENSINO: Políticaspráticas Educacionais Cotidianas** In *Currículo sem Fronteiras*, v. 13, nº 3, p. 375-391, set./dez. 2013. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/oliveira.pdf>

PRESTES, M. G. *Sorria! A Mona Lisa está na publicidade*. Monografia em Comunicação Social, Faculdade de Comunicação Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul / PUC-RS, Porto Alegre, 2008. Disponível em <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/graduacao/article/view/4152>

ROCHA, E.; PEREIRA, C. e SICILIANO, T. **“Consumo de experiência” e “experiência de consumo”:** uma discussão conceitual. In: LOGOS 43, Dossiê: *Cotidiano e Experiência*. Vol.22, Nº 02, 2º semestre 2015.

ROCHA, E.; PEREIRA, C. e SICILIANO, T. *Cultura e imaginação publicitária*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Mauad, 2013.

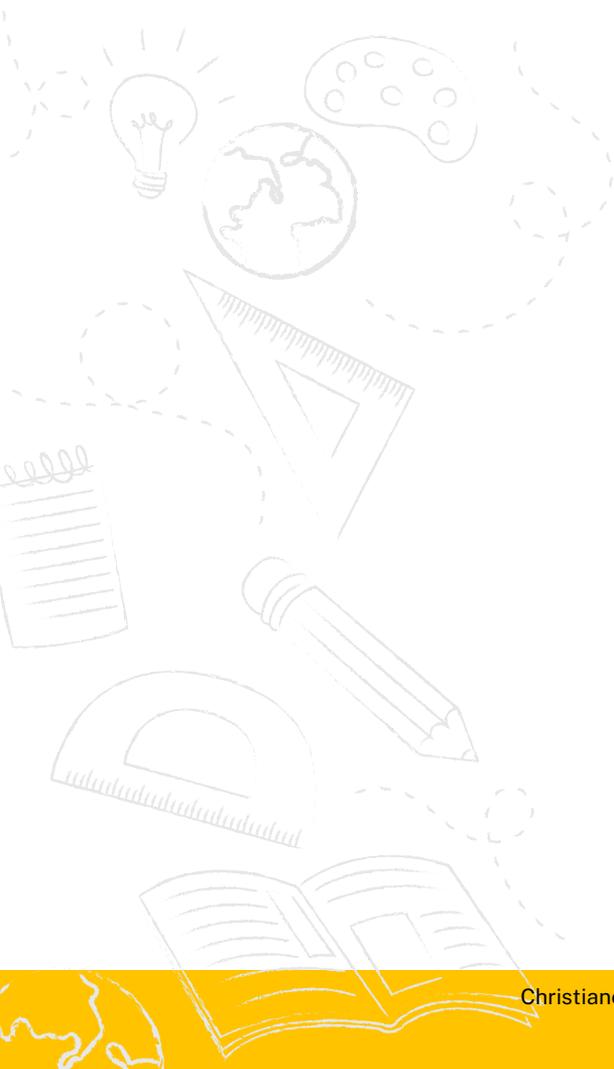
“Salvador Dalí e a história do primeiro perfume de celebridade do mundo”.

In: *Revista Forbes Brasil*, 23 de dezembro de 2014. Disponível em <http://www.forbes.com.br/lifestyle/2014/12/salvador-dali-e-historia-primeiro-perfume-de-celebridade-mundo> Acesso: 14/03/2017.

STANGOS, N. *Conceitos da arte moderna*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

VENTURINI, M. C. e SCHOLTZ, A. “A rememoração/comemoração da mulher em O Boticário”. In: *VOOS Revista Polidisciplinar Eletrônica da Faculdade Guairacá*, Guarapuava – PR, Vol. 03, Ed. 01 (Jul. 2011) Caderno de Letras – Estudos Linguísticos, p. 19-28.

Disponível em www.revistavoos.com.br Acesso: 25/05/2021.



A MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Pedro Pereira Cortes Filho
Gustavo Cunha de Araújo
DOI: 10.29327/543862.1-5

Introdução

O convívio com a Matemática e os números é uma constante na sociedade atual e tecnológica que vivemos. Assim, no âmbito escolar, a aritmética como um dos ramos básicos e fundamentais da Matemática, tem seu papel de destaque. A própria Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9.394/96), Art. 32, inciso I, aponta o pleno domínio do cálculo como um dos meios básicos para o desenvolvimento da capacidade de aprender. O que faz sentido, haja vista que essa é a parte da Matemática responsável pelo estudo dos números e das operações que os envolve.

Essa perspectiva nos permite argumentar que raciocinar, inferir e calcular, tão inerentes da Matemática, ao serem apresentados dentro de contextos complexos podem levar alguns alunos ao desestímulo por não conseguir, na maioria das vezes, acompanhar o conteúdo. Contudo, vale ressaltar que boa parte disso é ocasionada pelo simples fato de não saber o que fazer diante de uma determinada situação-problema. Às vezes em uma atividade o estudante consegue assimilar o conceito, mas não consegue executá-lo, pois apresenta dificuldades em formular, organizar e realizar os cálculos corretamente.

Dito isso, é preciso entender a raiz do problema, investigar as causas e buscar alternativas. Afinal, quando a aprendizagem matemática não acontece, o aluno tende a ficar desmotivado e desinteressado. Aliado a outros fatores como questões familiares, de trabalho ou até mesmo a distorção idade-série, pode levá-lo a desistência ou reprovação.

Nessa perspectiva, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) se apresenta como uma solução a esse público, ao exercer um papel fundamental nesse processo: o de ajudar esses alunos a se manterem estudando na escola, mas para isso, é preciso lhes ofertar uma educação diferenciada, que atenda sua realidade e mantenha a qualidade do ensino, com horários, currículo e

metodologias mais flexíveis e próximas de suas expectativas, que muitas das vezes são inviáveis no ensino regular. Como afirma Machado (2017), “a EJA não se reduz a escolarização. Sua história, na realidade brasileira, e também na realidade latino-americana, abarca a luta pelo direito de acesso, permanência e conclusão da escolarização com qualidade” (2017, p. 432).

A partir dessas primeiras considerações, apresentamos neste capítulo resultados parciais de uma pesquisa em desenvolvimento no Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Federal do Tocantins, cujo objetivo principal consiste em analisar como ocorre, na visão de professores e estudantes, o processo de ensino aprendizagem de aritmética no curso de Educação de Jovens e Adultos de uma escola pública tocantinense. Especificamente para este capítulo, socializamos a pesquisa bibliográfica e documental realizadas, que ajudou a compreender o objeto de estudo desta investigação e a produção de reflexões a respeito da educação matemática com jovens e adultos.

O texto está dividido da seguinte forma: no primeiro momento apresentamos os procedimentos metodológicos do estudo em desenvolvimento. Em seguida, socializamos as revisões teóricas realizadas e documentais realizadas. Por fim, algumas considerações parciais desta investigação são apresentadas.

Procedimentos metodológicos

Levando-se em consideração os objetivos, o lócus (Tocantins), a quantidade e as características dos participantes (jovens e adultos), optou-se por uma pesquisa qualitativa e descritiva, por entender que esse modelo traduziria de forma mais fidedigna as informações e, conseqüentemente, uma proximidade maior com a realidade dos fatos, que me auxiliaram na análise e interpretação dos dados. Santorum et al. (2018, p. 1), afirma que o desenvolvimento da abordagem qualitativa na área educacional “é apoiado pela assertiva de que nada na pesquisa científica é trivial, antes cada informação, cada nova descoberta que possibilita a compreensão do objeto de estudo constituem-se como pistas significativas ao universo pesquisado”.

No que se refere à abordagem qualitativa, como bem retrata Gil (2002, p.133), “depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação”. Nesse sentido, alguns conceitos corroboram a afirmação e escolha dessa abordagem na pesquisa científica em questão, tais como:

Pesquisa qualitativa: considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. Tal pesquisa é descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem. (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 70).

Esses mesmos autores também destacam que a utilização desse tipo de abordagem difere da abordagem quantitativa pelo fato de não utilizar dados estatísticos como o centro do processo de análise de um problema, não tendo, portanto, a prioridade de numerar ou medir unidades. Esse pensamento vai de encontro com Silveira e Córdova (2009, p. 31), ao afirmarem que “a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.”.

Seguindo nessa linha de pensamento, Bogdan e Biklen (1994, p. 49) acrescentam que “a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”. Assim, como aponta Fonseca (2012), nesse tipo de pesquisa, o pesquisador se propõe a participar, compreender e interpretar as informações. A autora ainda destaca que “os recursos disponíveis para esse tipo de método são entrevistas, observações, questionários abertos, interpretação de formas de expressão visual como fotografias e pinturas, e estudos de caso. Os procedimentos são interpretativos.” (FONSECA, 2012, p. 35).

Com relação à finalidade da pesquisa, aqui classificada como descritiva, podemos facilmente compreendê-la tomando como base a definição apresentada por Gil (2002, p. 42):

As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática.

De forma semelhante, Köche (2011) assevera que a pesquisa descritiva estuda as relações entre duas ou mais variáveis de um dado fenômeno sem manipulá-las, constatando e avaliando essas relações à medida que essas variáveis se manifestam espontaneamente em fatos, situações e nas

condições que já existem. O autor ainda destaca que na pesquisa descritiva não há a manipulação *a priori* das variáveis. É feita a constatação de sua manifestação *a posteriori*.

No que se refere à identificação e caracterização de uma pesquisa em bibliográfica, Prodanov e Freitas (2013, p. 54) esclarecem:

Pesquisa bibliográfica: quando elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa.

Na visão de Prodanov e Freitas (2013), os demais tipos de estudos também envolvem a revisão bibliográfica, pois todas as pesquisas necessitam de um referencial teórico. Dito isso, “a pesquisa bibliográfica é um meio de formação por excelência que vem sendo muito utilizado na área das Ciências Humanas e em outras áreas do Conhecimento Científico”. (CIRIBELLI, 2003, p. 55).

No que concerne à pesquisa documental, essa apresenta numa estreita relação com a pesquisa bibliográfica, porém, Gil (2002) considera que a diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes, pois, enquanto a segunda se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. O autor salienta que as fontes na pesquisa bibliográfica são constituídas especialmente por material impresso localizado nas bibliotecas, ao passo que na pesquisa documental, as fontes são mais diversificadas e dispersas, como delineado a seguir:

Há, de um lado, os documentos “de primeira mão”, que não receberam nenhum tratamento analítico. Nesta categoria estão os documentos conservados em arquivos de órgãos públicos e instituições privadas, tais como associações científicas, igrejas, sindicatos, partidos políticos etc. Incluem-se aqui inúmeros outros documentos como cartas pessoais, diários, fotografias, gravações, memorandos, regulamentos, ofícios, boletins etc. De outro lado, há os documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas etc. (GIL, 2002, p. 46).

Em síntese, esses conceitos e reflexões aqui apresentados fundamentaram e classificaram a pesquisa como qualitativa, descritiva, de levantamento, bibliográfica e documental.

Revisão bibliográfica e documental

A Matemática e o cálculo aritmético

Alunos e professores como sujeitos ativos em uma sociedade cada vez mais competitiva, capitalista e tecnológica, precisam encarar a aprendizagem da Matemática como essencial, não somente por questões curriculares, mas pela sua importância na compreensão e construção da realidade. Conforme aponta Huete e Bravo (2007), a aplicação da Matemática possui extenso campo de atuação, por exemplo, na agricultura, pecuária, engenharia, demografia, medicina, sociologia, política, atividades tecnológicas, industriais, comerciais, administrativas, dentre outras. Ademais, os autores ainda afirmam que “também não há dúvida de que a construção da realidade circundante está impregnada de matemática” (HUETE; BRAVO, 2007, p. 18).

A Matemática está presente em diversas atividades domésticas e profissionais, como nas compras, na culinária, nas artes, na música, no suporte a diversas áreas de estudo, tanto para embasar a construção de sistemas eletrônicos, além de ser fundamental para calcular distâncias e até mesmo para criar e organizar variados tipos de jogos e esportes. (OLIVEIRA, 2020, p. 16).

A citação acima é esclarecedora: o cálculo é um dos primeiros conhecimentos matemáticos que o ser humano adquire, sendo muito utilizado em tarefas diárias, profissionais ou científicas. Na escola não é diferente, a aritmética se apresenta como o primeiro passo da aprendizagem, visto que “a Aritmética é a ciência que estuda os números. Pode ser considerada uma porta de entrada para o universo dos cálculos e é a matemática utilizada no dia a dia das pessoas”. (SOUSA, 2014, p. 18). A partir dessa definição, tem-se a formulação do pensamento aritmético com suas propriedades, contextos e relações com outros saberes. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais -PCN:

Ao longo do ensino fundamental o conhecimento sobre os números é construído e assimilado pelo aluno num processo em que tais números aparecem como instrumento eficaz para resolver determinados problemas, e também como objeto de estudo em si mesmos, considerando-se, nesta dimensão, suas propriedades, suas inter-relações e o modo como historicamente foram constituídos. (BRASIL, 1998, p. 50).

Ou seja, a aprendizagem adequada do cálculo aritmético pode resultar consequentemente numa melhoria da aprendizagem Matemática como um todo, como evidencia o documento da Base Nacional Comum Curricular - BNCC:

[...] Cabe ainda destacar que o desenvolvimento do pensamento numérico não se completa, evidentemente, apenas com objetos de estudos descritos na unidade Números. Esse pensamento é ampliado e aprofundado quando se discutem situações que envolvem conteúdo das demais unidades temáticas: Álgebra, Geometria, Grandezas e medidas e Probabilidade e estatística (BRASIL, 2017, p. 269).

O fragmento acima ajuda a entender que a importância da aritmética no desenvolvimento intelectual e social é essencial para a boa formação do educando, auxiliando-o nas mais variadas atividades humanas como também nas elaborações de outras ciências. Diante disso, é preciso fazer uma reflexão sobre a aritmética escolar:

Antes de tudo e mais do que nunca, reconhecer o valor social do aritmético e suas novas competências: diversidade de métodos, capacidade de interpretar informações, competência de cálculo aproximado e mental mínima para enfrentar situações cotidianas de compra e venda, leitura de índices econômicos, estimando resultados possíveis. (LINS; GIMENEZ, 2006, p. 40-41).

Os conteúdos na Matemática não devem ser ensinados de forma isolada, pois uma conexão lógica precisa ser obedecida. Às vezes para se aprender algo se faz necessário que se tenha determinadas habilidades, ou seja, é interessante a compreensão daquilo que é relevante para o aprofundamento dos conceitos, pois, “entender as operações básicas dos números inteiros, operar frações, ampliar os conhecimentos adquiridos à medida que se apresentam novos conjuntos numéricos, de modo geral, são os principais temas trabalhados em aritmética no ensino fundamental” (PIMENTEL, 2010, p. 29).

Nesse sentido, o aprendizado adequado da aritmética fortalece o desenvolvimento cognitivo do aluno como um todo, conforme ressaltam Huete e Bravo (2007, p. 21), ao dizerem que “aprender matemática é um procedimento extraordinário para adquirir e desenvolver capacidades cognitivas gerais”. Desse modo, a Aritmética para o aluno tem a função de significados que servem para ele como método de se chegar a construções de ideias justificadas, assim, o processo aritmético em sala de aula precisa fortalecer o pensamento do aluno para que ele desenvolva a capacidade de raciocinar questões matemáticas com precisão (SOUSA, 2014).

Porém, vale ressaltar que uma vez comprometido esse conhecimento aritmético, as dificuldades de assimilar novos conceitos serão inerentes, como concluído por Veloso e Ferreira (2010, p. 63), ao fazerem referência à aprendizagem da Álgebra: “podemos concluir que as dificuldades dos alunos não são em Álgebra propriamente dita, mas estão em deficiências em Aritmética que não foram corrigidas”. Isto é, os autores revelam que isso pode ser estendido ao estudo dos outros ramos da Matemática.

A matemática não é, precisamente, um conjunto de elementos sem coesão interna. Sua aprendizagem aponta uma sequência temporal específica, na qual alguns conceitos articulam-se sobre o conhecimento de outros, de modo que, algumas vezes, essa necessidade leva a realizar uma instrução tangencial de aspectos necessários para a compreensão daqueles (por exemplo, a soma, anterior à multiplicação; os números naturais, antes dos racionais; os números e as medidas de distância, prévios à geometria). (HUETE; BRAVO, 2007, p. 16-17).

De fato, um dos grandes desafios no ensino da Matemática é a sua adequação com as propostas do mundo moderno. Nessa ótica, Freitas (2018, p. 58), referindo-se ao currículo específico de Matemática, salienta que “há uma busca contínua de formas mais significativas, aos estudantes, de se trabalhar Matemática em espaços educacionais, com escolhas metodológicas mais acertadas, interessantes e atuais”. Para isso, a adoção de uma prática pedagógica mais inclusiva e com mais oportunidades de expressão e interação é fundamental.

A Educação de Jovens e Adultos em foco

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino que faz parte da educação básica, sendo sua oferta garantida conforme explicitado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9.394/96):

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. (BRASIL, 1996).

Já no Art. 4º, Inciso VII, a EJA aparece entre os deveres do Estado com a educação escolar pública: “oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola”. (BRASIL, 1996). Para complementar essa informação, Barcelos e Dantas (2015, p. 27) afirmam que “a Educação de Jovens e Adultos ao tornar-se um direito substitui a ideia de suprimento e compensação da escolaridade perdida, pela reparação e equidade”.

As políticas da EJA apresentam como princípios norteadores; a equidade a diversidade, a inclusão e a qualidade social, que dimensionam uma educação que possibilite a superação das desigualdades sociais, o respeito às diferenças etárias, de gênero,

étnico-raciais, de necessidades especiais, entre outras, bem como a inclusão educacional e social da população de jovens e adultos. (BARCELOS; DANTAS, 2015, p. 28).

Na mesma direção, Para Fantinato (2004, p. 88) assevera que “por serem alunos na faixa etária a partir de 15 anos até idades bem mais avançadas, trata-se de clientela bastante diversificada, em termos de idade, procedência geográfica e grupo cultural”. Além disso, Informações do INEP, baseadas no Censo Escolar da Educação Básica em 2019, apontam uma redução de 8,1% no número de matrículas no nível fundamental da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. Isso mostra que boa parte dessa juventude de 15 anos ou mais está fora da escola, tendo em vista que o atraso ou abandono escolar atinge cerca de 28,6% das pessoas de 15 a 17 anos e quase 75% entre os jovens de 18 a 24 anos, conforme dados da PNAD¹ Educação 2019 do IBGE.

Os motivos que levam a esse cenário são diversos, percorrendo questões familiares, sociais e econômicas, passando pelo desempenho escolar até um currículo pouco atrativo. Na Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos do segundo segmento, elaborado pelo MEC (2002, p. 13), “os que abandonam a escola o fazem por diversos fatores de ordem social e econômica, mas também por se sentirem excluídos da dinâmica de ensino e aprendizagem”. A respeito do currículo da EJA, Auler e Muenchen (2007) destacam que esse deve estar mais aberto e sensível em relação à vivência dos educandos, ao contexto social mais amplo em que vivem. Além disso, é preciso considerar que “a educação de jovens e adultos, como as demais modalidades de ensino, também deve estar comprometida com o ensino que vise à formação de pessoas capazes de enfrentar as diversidades com criatividade e autonomia” (SEGATTO, et al., 2012, p. 4).

Em relação ao currículo de Matemática para essa modalidade de ensino, o documento ainda acrescenta que ele deve “contribuir para a valorização da pluralidade sociocultural e criar condições para que o aluno se torne agente da transformação de seu ambiente, participando mais ativamente no mundo do trabalho, das relações sociais, da política e da cultura”. (BRASIL, 2002, p. 11-12). Para isso, é preciso que tenha por parte dos sistemas de ensino e professores uma visão pedagógica clara de quais caminhos devem seguir e os objetivos que almejam no ensino da Matemática. Dentro dessa visão, a Proposta Curricular traz algumas orientações:

Na educação de jovens e adultos, a atividade matemática deve integrar, de forma equilibrada, dois papéis indissociáveis: - formativo, voltado ao desenvolvimento de capacidades intelectuais

1 PNAD: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.

para a estruturação do pensamento; - funcional, dirigido à aplicação dessas capacidades na vida prática e à resolução de problemas nas diferentes áreas de conhecimento. (BRASIL, 2002, p. 12).

O documento salienta quanto aos objetivos do ensino de Matemática na EJA, ao mencionar que esses devem ser definidos com precisão, uma vez que é condição necessária para realizar a seleção e a organização de conteúdos e estratégias didáticas mais adequadas (BRASIL, 2002). Nesse caso, o professor precisa estar atento ao público ao qual irá executar a sua prática pedagógica. Assim, consciente dessa realidade terá mais segurança quanto à definição e desenvolvimento dos conteúdos, recursos e metodologias planejadas.

Outro ponto de relevância no ensino da EJA diz respeito aos conteúdos a serem trabalhados no segundo segmento, que em linhas gerais, “visa o desenvolvimento de conceitos e procedimentos relativos ao pensamento numérico, geométrico, algébrico, à competência métrica, ao raciocínio que envolva proporcionalidade, assim como o raciocínio combinatório, estatístico e probabilístico”. (BRASIL, 2002, p. 20).

Fica evidente, portanto, que ser professor de Matemática na EJA é algo desafiador, muito devido à falta de formação adequada e material pedagógico específico para lidar com esse público. Mas, ao mesmo tempo, o professor pode representar o grande diferencial na vida daquele jovem e adulto, ao propor métodos e técnicas avaliativas integradoras e participativas, que levem o aluno a perceber a Matemática de forma mais incisiva no seu dia a dia. Feito isso, é possível reduzir suas dificuldades frente a essa disciplina e, conseqüentemente, levá-los a um desenvolvimento significativo em outras áreas do conhecimento, contribuindo com sua formação social e profissional.

Considerações finais

A pesquisa está em andamento. Na atual fase do estudo, estamos gerando e analisando os dados da pesquisa de campo, que compreendem: a) aplicação de questionários com professores, gestão e estudantes de EJA da escola pesquisada e sistematização desses dados produzidos; b) aprofundamento teórico acerca da EJA, matemática e pesquisa educacional; c) elaboração do Produto Final da pesquisa de Mestrado.

Conforme dados parciais da pesquisa, socializado via perspectiva teórica e documental, identificamos que é necessário que a educação matemática seja trabalhada na Educação de Jovens e Adultos como uma linguagem acessível e contextualizada, com atividades que abrangem conceitos básicos e fundamentais para a estruturação do conhecimento

aritmético aplicados em situações-problema, que tem influência direta ou indiretamente na aprendizagem de outros conceitos matemáticos, seja no campo algébrico, geométrico, estatístico, financeiro ou probabilístico.

É essencial assinalar que aprender aritmética impacta positivamente na forma como lidamos na sociedade, pois auxilia na compreensão de termos como localização, noções de espaço e tempo, grandezas e medidas, noções de estatística e interpretação da realidade. Dito com outras palavras, a aprendizagem da Matemática vai além de regras e propriedades, precisa ser vista como base para uma formação humana e social, dado a sua importância na compreensão de outras áreas do conhecimento como as Ciências Exatas e da Terra, Ciências Biológicas, Engenharia/Tecnologia, Ciências da Saúde, Ciências Agrárias, Ciências Sociais, Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes.

Referências

BARCELOS, V.; DANTAS, T. R. **Políticas e práticas na Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Lisboa: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental (Volume 3)**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Matemática. Números e operações**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

CIRIBELLI, M. C. **Como elaborar uma dissertação de mestrado através da pesquisa científica**. São Paulo: 7 Letras, 2003.

FONSECA, R. C. V. **Metodologia do trabalho científico**. Curitiba, PR: IESDE Brasil, 2012.

FANTINATO, M. C. C. B. **Contribuições da etnomatemática na educação de jovens e adultos**: algumas reflexões iniciais. São Paulo: Zouk, 2004, p. 86-95.

FREITAS, A. V. **Questões curriculares e educação matemática na EJA**: desafios e propostas. Jundiaí, SP: Paco, 2018.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HUETE, J. C. S.; BRAVO, J. A. F. **O ensino da matemática**: fundamentos teóricos e bases psicopedagógicas. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KÖCHE, J. C. **Fundamentos de metodologia científica**: teoria da ciência e iniciação à pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LINS, R. C.; GIMENEZ, J. **Perspectivas em aritmética e álgebra para o século XXI**. Campinas, SP: Papirus Editora, 2006.

MACHADO, M. M. A educação de jovens e adultos após 20 vinte anos da Lei nº 9.394, de 1996. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 429-451, 2017. <https://doi.org/10.22420/rde.v10i19.687>

OLIVEIRA, G. S. **Metodologia do Ensino de Matemática**: fundamentos teóricos e práticos. Uberlândia, MG: FUCAMP, 2020.

PIMENTEL, D. E. **Metodologia da resolução de problemas no planejamento de atividades para a transição da Aritmética para a Álgebra**. São Carlos: UFSCar, 2010.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2ª ed. Novo Hamburgo, RS: Editora Feevale, 2013.

SANTORUM, P. R. et al. Estratégias predominantes na pesquisa qualitativa em educação. **Ensaio Pedagógico**, Sorocaba, v. 2, n. 1, p. 1-133, 2018.

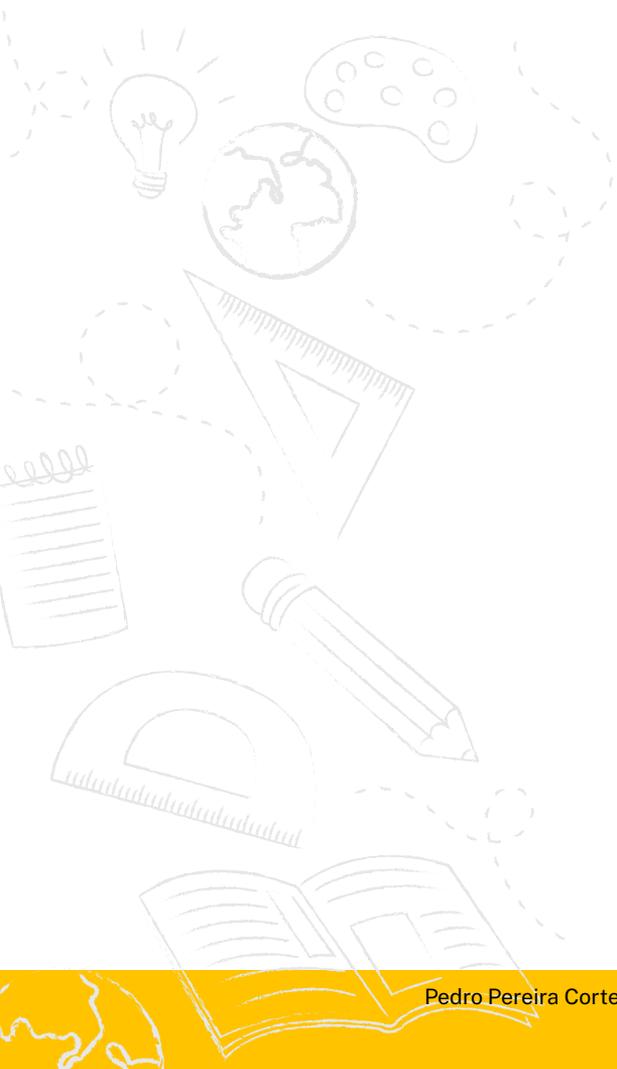
SEGATTO, C. R. et al. Rejuvenescimento da educação de jovens e adultos -EJA: práticas de inclusão ou exclusão? **Revista Iberoamericana de**

Educación, Madrid, v. 59, n. 2, p. 1-7, 2012. <https://doi.org/10.35362/rie5921394>

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. **A pesquisa científica: Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, p. 33-44.

SOUSA, J. R. **Ensinando integradamente aritmética, geometria e álgebra: propostas de atividades para a matemática do ensino fundamental**. Taperoá, PB: UFPB, 2014.

VELOSO, D. S.; FERREIRA, A. C. Uma reflexão sobre as dificuldades dos alunos que se iniciam no estudo da álgebra. In: **Anais... X Semana da Matemática e II Semana da Estatística**. Ouro Preto: Editora da UFOP, 2010, p. 59-65.



ESTRUTURA ORGANIZACIONAL E POSSIBILIDADES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO NO CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS NA MODALIDADE EAD EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA DE TERESINA

Maria da Conceição Magalhães Batista Costa

Florisia Rocha

Lucilene Angélica Brandão

DOI: 10.29327/543862.1-6

Introdução

O trabalho que ora apresentamos tem como tema “O Estágio Supervisionado Obrigatório no Curso de Letras Português da EaD/UAB/UESPI: estrutura organizacional, limites e possibilidades”. Na busca de resposta de como se desenvolve a prática pedagógica no contexto do Ensino Médio, no Curso de Licenciatura Plena em Letras Português UAB UESPI, desenvolvemos uma pesquisa com os alunos egressos do curso citado, o Coordenador do Curso, Coordenador de Estágio, Supervisor e Tutor de Estágio.

Para a realização da pesquisa utilizamos a metodologia com a abordagem qualitativa, do tipo pesquisa de campo, com a aplicação de questionários. Os resultados apontam que o Estágio Supervisionado no Ensino Médio tem carga horária de 150h, ministrado parte na Plataforma Moodle, mediado por encontros presenciais e associada à prática pedagógica escolar. Os problemas encontrados no desenvolvimento da prática quanto à percepção dos docentes em relação aos estagiários, foram a de conciliar as atividades propostas na Plataforma com a prática nas escolas, a dificuldade dos alunos do Ensino Médio em assimilar os conteúdos ministrados e a ausência de professores titulares nas salas de aula. Quanto aos alunos egressos, os relatos mostraram a relação teoria/prática como contribuição fundamental para a experiência profissional e ainda a falta de interesse dos educandos em relação aos conteúdos expostos. Quanto a estrutura organizacional do Estágio

Supervisionado do Ensino Médio observamos que é composta por Coordenador, Supervisor e Tutor de Estágio, possibilitando um acompanhamento eficaz no que diz respeito às visitas no campo de estágio.

Dessa forma, consideramos importante a disciplina de Estágio Supervisionado, levando em conta que é um componente obrigatório do currículo que propicia aos alunos do Curso de Graduação uma experiência profissional, que é o momento de articulação entre os conhecimentos adquiridos na academia e sua aplicação na prática, portanto, deve ser tão importante quanto os outros conteúdos curriculares do curso sendo merecedor de objeto de estudo.

O Estágio deverá, portanto, assumir sua função prática, revisada numa dimensão mais dinâmica, profissional, de troca de serviços e de possibilidades de abertura para mudanças. No entanto, para que pudéssemos ter acesso às informações relacionadas quanto ao desenvolvimento da disciplina de Estágio no Curso de Letras/Português UAB/UESPI, no contexto do Ensino Médio, bem como, compreender o seu funcionamento para tanto, fizemos uma análise sobre a questão.

Estágio Supervisionado: da teoria a prática

O Estágio Supervisionado se torna relevante durante o curso de graduação, uma vez que faz com que o aluno vivencie práticas importantes que terá que enfrentar em sua vida profissional, além de relacionar a teoria com a prática, sendo o momento em que o discente conhece melhor a área que vai atuar.

A Lei n. 11.788/2008 em seu artigo primeiro define o estágio como “[...] ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos”.

Nesse sentido, a lei tem o objetivo de desenvolver o educando para a vida e para o trabalho, integrando o itinerário formativo tendo como finalidade o aprendizado profissional e o contexto do currículo por meio da observação, da participação e da regência, possibilitando uma reflexão crítica, construindo a sua identidade.

Considerando que o estágio supervisionado é o momento que propicia o discente colocar em prática as teorias estudadas em sala de aula, observamos que é nesse período que o estagiário se caracteriza como

professor, levando em conta que a escola é um espaço rico de oportunidades de aprendizagem e de vivências das ações planejadas, buscando exercer o seu papel de profissional da educação.

Para Pimenta e Lima (2004) a dinâmica de organização do estágio é fundamental para o aluno compreender como se dá sua presença no ambiente de atuação profissional, superando as dificuldades, facilitando a compreensão do processo de ensino/aprendizagem para a realização do estágio, visando contribuir para o posicionamento do acadêmico diante das diferentes solicitações da realidade profissional dos estagiários e demais profissionais envolvidos no processo.

Podemos inferir que para que o estágio possa ficar organizado, mais construtivo, é importante que o professor supervisor tenha um contato mais direto e marcante com os alunos estagiários, visando contribuir para sua formação possibilitando abertura para mudanças, levando o aluno a compreender e enfrentar o mundo do trabalho contribuindo para a formação da sua consciência política e social, unindo teoria à prática.

FernandezSilveira(2007)ressaltamqueumdocenteprofissionalmente bem qualificado atua como multiplicador de conhecimentos, contribuindo dessa forma para que cidadãos participativos e com espírito crítico sejam formados. Assim, essa qualificação na formação deve iniciar no âmbito da Universidade por meio do Estágio e a aproximação com a realidade ocorre, contribuindo para a reflexão do aluno como um ser social.

Neste mesmo sentido, podemos dizer que a prática da reflexão sobre a realidade do Estágio têm se dado numa solidariedade que se propaga para os demais componentes curriculares do curso, apesar de continuar sendo um mecanismo de ajuste legal usado para solucionar ou acobertar a defasagem existente entre conhecimentos teóricos e as atividades práticas (PICONEZ et.al, 2011).

Dessa forma, diante da importância da relação entre teoria e prática, o Estágio Supervisionado, reflete em um momento significativo que possibilita a articulação entre os conhecimentos adquiridos na academia complementando a vivência da prática exercida em sala de aula, considerada campo de estágio para os cursos de magistério.

Conforme Lucena (2012), para que o estágio promova o conhecimento da profissão docente e dos seus profissionais, a pesquisa será um recurso metodológico que viabiliza esse processo, no entanto, será necessário ao estagiário, como sujeito dessa aprendizagem, pois a relação estabelecida entre o estagiário , suas memórias, a vida de professor e a reflexão dos nexos existentes entre formação, vida e trabalho docente se constitui em um

diálogo pedagógico que consolida o Estágio Supervisionado como um espaço de formação profissional, ou seja, o estágio na formação docente deve levar em conta que os profissionais da educação se movem nas diversas relações humanas e sociais, nos regulamentos e tradições que acontecem na escola.

De acordo com este mesmo pensamento, Pimenta; Lima, 2004, relatam que a pesquisa no estágio, como método de formação de futuros professores, se traduz, de um lado, na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise de contextos onde os estágios se realizam, por outro, e em especial, se traduz na possibilidade dos estagiários desenvolverem posturas e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam.

Portanto, podemos dizer que a partir das reflexões citadas, o estágio é o local de construção do conhecimento teórico aliado à prática, acrescentando-se a pesquisa como elemento de investigação possibilitando ao estagiário, considerado sujeito de aprendizagem, oportunidades de diálogos pedagógicos que favorecem a implementação de um debate e oferece novos olhares sobre o Estágio Supervisionado, levando em conta a construção do conhecimento e a formação docente. A seguir, discutiremos sobre Formação Docente, um processo contínuo.

Formação docente: um processo contínuo

Considerando o processo sobre formação docente é necessário fazer um breve resgate da história de transformação pela qual passou a educação ao longo do tempo. Portanto, havemos de considerar que o professor não adquiriu sua formação somente na graduação ao licenciar-se, sobretudo, nas experiências cotidianas no meio social em que vive e no contexto cultural em que está inserido.

Partindo do princípio da historicização da Educação no Brasil, percebemos que seu contexto inicia com uma forte influência estrangeira a partir da ação dos jesuítas, portanto, uma educação leiga e conservadora com o objetivo de “catequizar” os habitantes brasileiros.

Nas fases posteriores, sofremos influência de Portugal que embora não exigisse formação docente, abriu espaço para o ensino público e culminou com a criação de uma lei para seleção de mestres o que principiava a intenção de uma boa prática, ainda que sem a teoria.

Posteriormente surgiram as escolas normais destinadas a formação de professores e, a partir daí, foram surgindo outros cursos incluindo o de Pedagogia. Porém, os maiores avanços aconteceram a partir da criação da

Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que transformou a formação do professor primário em nível e o parecer do Conselho Federal de Educação 251/62, que promoveu a mudança curricular nos Cursos de Pedagogia incluindo a preparação do professor para os anos iniciais da escolaridade.

Nos dias atuais, a Lei de Diretrizes e Base da Educação 9.394/96, implementou outras discussões, novas competências, novos desafios quanto à formação dos professores. Vejamos o que dizem os Artigos 61 e 65 da referida Lei:

Artigo 61 – A formação de profissionais da educação de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando terá como fundamentos: I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Artigo 65 – a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Ao considerarmos os artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB expostos e a essência do que nos aponta, podemos fazer uma reflexão sobre a formação docente e sua prática atualmente. Vivemos em uma sociedade que exige cada vez mais do professor, por isso, é necessária uma formação continuada, uma avaliação das próprias práticas diariamente.

Nesta concepção, é necessário que o professor esteja inserido no universo do aluno, valorizando suas experiências anteriores, relacionando teoria e prática na construção do saber e da aprendizagem, se colocando como agente e sujeito do conhecimento e da transformação.

Destacamos ainda, outros elementos importantes na contribuição de uma boa formação docente continuada: a Instituição de Ensino referência do professor, infraestrutura, o Projeto Pedagógico do Curso, políticas públicas voltadas para a formação e promoção entre teoria e prática, condições de trabalho adequadas para o desenvolvimento da formação docente.

Sendo assim, a partir do Estágio Obrigatório, uma disciplina do currículo da formação docente, podemos afirmar a necessidade da continuidade dos cursos de formação da prática docente, valorizando o acúmulo de experiências adquiridas durante a vida escolar, a atualização constante do professor o que permite o acompanhamento das mudanças cotidianas para adequar a teoria a prática e atuar como agente facilitador da aprendizagem. Em seguida, abordaremos sobre prática docente como processo reflexivo sobre o dia-a-dia do professor.

Prática docente: reflexão diária

A prática docente precisa ser reflexiva, e isso requer do educador uma formação continuada, advinda da permanente qualificação, aperfeiçoamento e tendência inovadora. O ideal é que isso aconteça por uma necessidade espontânea, e não como obrigação por parte das Instituições de Ensino.

Para tanto, Atsum, 2006, afirma que o educador precisa se motivar, se reconhecer como um sujeito transformador, capaz de questionar suas próprias práticas cotidianas, repensar seus valores, permitindo-se reelaborar seus métodos, a fim de contribuir para o aperfeiçoamento das técnicas no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, podemos afirmar que o professor que consegue se tornar um agente reflexivo das próprias concepções, é capaz de instigar os educandos, buscando respostas às indagações que surgem diariamente na sala de aula considerando que essas vivências profissionais iniciam-se nos Estágios Curriculares quando o futuro professor passa a exercitar o que terá que enfrentar quando for o titular de uma sala de aula experimentando as dúvidas e as dificuldades dos alunos.

Dessa forma, o docente em suas práticas cotidianas tenta reproduzir o que aprendeu necessitando, portanto, de uma autoanálise para detectar se seus conhecimentos e suas atitudes são adequados e suficientes à realidade de sua sala de aula ou se necessita aprimorar-se, atualizar-se, para exercer melhor suas atividades. Essa busca incessante pelo aprimoramento é característica da educação reflexiva, do educador preocupado com o processo de aprendizagem, e não somente em cumprir metas estabelecidas pelos seus supervisores.

Castelli, citando NOVOA(2009), diz que a sociedade espera e exige muito do docente, além das atribuições da profissão que é vista como uma missão, fazendo do educador uma pessoa que tem que superar todas as adversidades, além das pedagógicas, até mesmo a falta de cumprimento da educação inicial básica, que é de obrigação da família, e da qual muitas se 'esquivam', delegando mais esta tarefa à escola e seus profissionais.

Deduzimos então que para compreender as práticas pedagógicas é preciso fazer uma reflexão sobre como o professor foi influenciado enquanto aluno, o que aprendeu influenciado por seus mestres.

Para Fernandes (2008), há um “ponto de encontro” entre a trajetória pessoal e a profissional na vida do professor e, atrelado a isto, há a política educacional da própria escola onde atua e as vivências de seus alunos. Todos estes fatores formam as práticas cotidianas do educador, e é com esta realidade que ele tem que lidar.

Segundo Verdum, (2013),

a missão da escola deverá, portanto, ser a de socialização e humanização dos sujeitos, na perspectiva de colaborar para que esses aprendam a aprender na convivência com os outros. Além disso, tal instituição deverá desenvolver uma postura construtiva e participativa nos indivíduos [...]. p. 93

Portanto, de acordo com esta concepção, as escolas e os professores não são mais vistos como 'repassadores de conhecimentos' nem os alunos como 'receptores', pois o professor precisa desenvolver habilidades que estimulem o pensamento e inteligência dos alunos, tentando superar a dicotomia teoria-prática e trabalhando numa perspectiva que o leve a uma reflexão da sua profissão, relacionando assim o processo de ensino-aprendizagem. A seguir abordaremos a Estrutura e o funcionamento do Estágio Supervisionado na Ead/UAB/UESPI.

Estrutura e funcionamento do Estágio Supervisionado no Curso de Letras Português EAD/UAB/UESPI no contexto do Ensino Médio

O Estágio Supervisionado do Curso de Letras Português na modalidade a distância UAB/UESPI no contexto do Ensino Médio funciona com uma carga horária de 150h/a, planejada para acontecer, primeiramente na Plataforma Moodle, em seguida, presencialmente por meio de encontros presenciais com os tutores a distância, e da prática pedagógica nas escolas com o acompanhamento do Supervisor e Tutor de Estágio. O funcionamento na Plataforma se dá em 40h com atividades avaliativas de aprendizagem, complementares e fóruns participativos e integradores, além de uma avaliação on-line. Quanto a prática pedagógica acontece da seguinte forma: Observação-15h; Planejamento participativo e de ensino: 20h; Regência 40h; Intervenção na escola: 15h; Elaboração e relatório final: 20h, sendo esta última atividade avaliativa, representando a prova presencial.

Levando em conta o Estágio no contexto do Ensino Médio, foco da nossa pesquisa, denominado estágio III, este prioriza o planejamento e a docência das Unidades Básicas da Língua Portuguesa conforme os PCN e outras Diretrizes orientadoras do Ensino Médio; Leitura e produção de textos; O ensino de Gramática e de Literatura- Teorias e Práticas no Ensino Médio, visando buscar conhecimentos e habilidades ao contexto educativo, analisando as políticas vigentes adequadas para uma atuação docente significativa do ensino da Língua Portuguesa no Ensino Médio.

Portanto, podemos dizer que além dos fatos elencados, nesta etapa é necessário compreender os princípios que norteiam o ensino da Língua Portuguesa no Ensino Médio, propostos pelos documentos oficiais(LDBEN, PCNEM, PCN+OCEN), as concepções de linguagem, de gramática, os eixos de sustentação da língua, seja leitura, produção textual e análise lingüística, respaldando esse tripé com a metodologia de sequência didática; destacando a relevância do ensino de literatura , bem como conhecer os mecanismos oficiais de avaliação do ensino de língua portuguesa , como a Prova Brasil, o SAEB e o ENEM.

Metodologia

A pesquisa realizada está situada nos princípios da abordagem qualitativa, usada como principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, portanto, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado. (Chizzotti, 2014)

Dessa forma, concluímos que a abordagem qualitativo analisa e interpreta os dados coletados, permitindo uma análise mais detalhada sobre as atitudes e tendências de comportamento dos sujeitos. Para produção dos dados utilizamos o questionário, que de acordo com Lakatos 2011, é um instrumento de coleta construído por uma série de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do pesquisador, organizado com questões abertas, oportunizando desta forma, que os interlocutores a partir das suas relações, vivências e participação nas atividades desenvolvidas no curso pudessem socializar suas experiências. O questionário foi aplicado com três perguntas abertas sobre a dinâmica organizacional que subsidia a prática pedagógica e o funcionamento do Estágio Supervisionado no Núcleo de Educação a Distância-UAB/UESPI no contexto do Ensino Médio. Trabalhamos com cinco sujeitos, sendo Coordenador do Curso, Coordenador do Estágio, Supervisor e Tutor de Estágio e dois alunos egressos. Estes sujeitos possuem a seguinte identificação: Sujeito A: Coordenador do Curso; Sujeito B: Coordenador de Estágio; Sujeito C: Supervisor de Estágio; Sujeito D: Tutor de Estágio; Sujeito E e F: alunos egressos. A coleta de dados foi realizada em agosto de 2016.

Os dados foram executados por meio da análise de conteúdo, que de acordo com Bardin (1977), o pesquisador realiza a classificação e a agregação dos dados, escolhendo as categorias teóricas ou empíricas, responsáveis pela especificação do tema. Seguindo o padrão descritivo qualitativo, considerando as respostas dadas, três categorias foram organizadas a fim de facilitar a

análise e apresentação dos resultados, assim como, algumas repostas foram analisadas de forma isolada. Em seguida, foram realizadas inferências, confrontando –as com a literatura da área, bem como as sugestões dos pesquisadores.

Resultados e discussões

O presente estudo objetivou identificar o funcionamento do Estágio Supervisionado, no contexto do Ensino Médio, do curso de Letras Português(NEAD/UESPI). As divisões das categorias foram importantes para melhor organizar e discutir os resultados, porém, algumas questões importantes não estão inseridas nessas categorias e serão discutidas de forma isolada.

O sujeito A, por ser o Coordenador do Curso, foi indagado sobre o funcionamento da dinâmica do estágio no Curso de Letras/Português UAB/UESPI, no contexto do Ensino Médio. Ele relata que os conteúdos trabalhados na disciplina estão de acordo com os PCN do Ensino da Língua Portuguesa do Ensino Médio e que o conhecimento dos princípios que o mesmo denomina de tripé, são propostos pelos documentos oficiais LDBEN, PCNEM, PCN+OCEN.

[...] O Estágio Supervisionado III, prioriza o planejamento e docência das Unidades Básicas do Ensino da Língua Portuguesa conforme os PCN e outras diretrizes norteadoras do ensino médio; leitura e produção de textos; o ensino da gramática e de literatura- Teorias e práticas no Ensino Médio. [...] para orientar melhor os cursistas nesta etapa é necessário compreender os princípios que norteiam o ensino da Língua Portuguesa no Ensino Médio [...]: concepções de linguagem, os eixos de sustentação da língua, seja leitura, produção textual e análise linguística [...]. Sujeito A.

Ainda com relação ao Coordenador, foi indagado sobre como era realizado o acompanhamento do estágio nos polos UAB. Nesse contexto não apenas o Coordenador de Curso, mas também o Coordenador de Estágio respondeu a referida pergunta.

Sujeito A: “é realizado por meio da atuação dos Tutores e Supervisores de estágio que dão um apoio pedagógico, orientando e acompanhando a prática pedagógica exercida pelo cursista. [...] ele é acompanhado, pelo menos, duas vezes na escola pelo Supervisor, uma no momento da regência e outra no momento do projeto de intervenção [...]”

Sujeito B: “é feito inicialmente através de uma reunião com a Supervisora e Tutora para entregar as fichas e demais documentos do estágio, bem como o cronograma de estágio. Nisso, fica estabelecido a divisão dos alunos para cada uma delas fazerem o acompanhamento e fica acertado também a data em que a coordenadora irá ver os estagiários [...]”.

As duas Coordenadoras mostraram que o acompanhamento dos alunos durante o estágio é planejado e realizado de forma que todos os alunos tenham sua prática pedagógica avaliada por Coordenadores, Supervisores e Tutores. Além disso, as datas dos encontros, documentos necessários e cronogramas são previamente entregues em reuniões agendadas para este fim.

Neste sentido, a amostragem vai de encontro com a teoria de Carvalho, 1987, que afirma que “todo estágio de regência deve ser observado, pois só quando observamos o desempenho de um estagiário em sala de aula é que temos condições de corrigi-lo, quer quanto a ação didática, quer quanto ao desenvolvimento do conteúdo específico ou quanto a interação professor-aluno.”

O Supervisor e o Tutor de Estágio, foram indagados sobre a relevância do seu papel para que seus objetivos pretendidos sejam atingidos e eles responderam da seguinte forma:

Sujeito C: “propiciar a articulação entre teoria e prática, buscando conhecer o contexto educacional onde os atores estão inseridos, na perspectiva de intervenções e mudanças”.

Sujeito D: “[...] o tutor de estágio é considerado orientador/mediador intelectual; facilitador da aprendizagem; favorece processos formativos para o bom desempenho no ensino aprendizagem; é contato direto com o estagiário e o professor titular [...]”.

Observamos que ambos profissionais reconhecem sua importância para que o Estágio ocorra da melhor forma possível. O sujeito C destaca que é um articulador entre teoria e prática e o sujeito D, ressalta que além de mediador, ele facilita a aprendizagem e é o elo principal entre o estagiário e o professor titular.

Assim sendo, os pensamentos dos sujeitos pesquisados são confirmados com Tardif, 2002, quando destaca que o estágio supervisionado constitui uma das etapas mais importante na vida acadêmica dos alunos de licenciatura e, cumprindo as exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a partir do ano de 2006 se constitui numa proposta de estágio supervisionado com o objetivo de oportunizar ao aluno a observação, a pesquisa, o planejamento, a execução e a avaliação de diferentes atividades pedagógicas.

Quanto às categorias, a primeira foi denominada de “Dificuldades”, que levou em consideração a segunda pergunta do questionário. O quadro 1 mostra a organização das respostas referentes a essa categoria.

Quadro 1. Pergunta1: Quais as dificuldades encontradas no desenvolvimento do estágio do Ensino Médio? Teresina, 2016.

SUJEITOS	RESPOSTAS
A	“ [...] conciliar as atividades propostas da disciplina na plataforma com as atividades da prática pedagógica (observação, regência e outras) [...]”
B	“[...] os alunos não estarem preparados psicologicamente e qualitativamente em relação aos conteúdos a serem ministrados [...]. Além disso, tem a prática equivocada de muitos professores titulares da turma, que é abandonar a turma para o estagiário em vez de ficar acompanhando o processo [...]”
C	“Falta de professor titular na disciplina Língua Portuguesa [...] ainda não tinha professor titular lotado na sala de aula [...]”
D	“[...] falta de material didático dos alunos no Ensino Médio EJA; o desinteresse dos alunos e a dificuldade em decodificar e produzir um texto; falta de leitura”.
E	“[...] liberdade demais dos alunos: faz o que quer, quando quer, desrespeita o professor e praticamente nada pode ser feito com o mesmo”.
F	“[...] a grande maioria dos alunos não consegue expressar-se de maneira letrada, observando-se grande dificuldade dos mesmos dominar a escrita de maneira eficiente. [...] a grande maioria possui elevado desinteresse aos conteúdos, apresentam sentimento enfadonho pela leitura e repulsa pela escrita produtiva deixando transparecer o almejo de poucas perspectivas a alcançar[...]”

Fonte: Pesquisa direta, 2016.

Observamos que são diversas as dificuldades encontradas tanto pelos profissionais como pelos egressos do Curso de Letras quanto ao desenvolvimento do estágio. O sujeito A refere-se ao problema de conciliar as atividades propostas na plataforma e o estágio; dois dos sujeitos (B e C) referiram-se como principal dificuldade a ausência do professor titular no acompanhamento do estágio; o sujeito D e F também referiram-se à aspectos comuns, como a dificuldade dos alunos em expressar-se ou produzir um texto; e o sujeito E destacou a liberdade excessiva dos alunos que pode interferir no melhor desenvolvimento da prática pedagógica.

Considerando os dados obtidos referentes a categoria dificuldades, podemos concluir que a modalidade a distância requer tempo e planejamento individual para execução das tarefas, os estagiários terão que se planejar para dar conta das atividades da plataforma e da regência nas escolas que acontece ao mesmo tempo, o período do Estágio Supervisionado necessita de disponibilidade para atendimento à lei 11.788.

Partindo desse princípio, o Artigo 10, da referida Lei, define que a jornada de atividade em estágio deverá ser feita em comum acordo entre a Instituição de Ensino, a parte concedente e o aluno estagiário ou seu representante legal, devendo constar do termo de compromisso a

compatibilidade com as atividades escolares e não ultrapassar: 1 – 4 (quatro) horas diárias e 20 (vinte) horas semanais, no caso de estudantes de educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional de educação de jovens e adultos. Portanto, os estagiários estão assegurados pela Lei e, por sua vez, as Instituições de Ensino deverão dar cumprimento ao estabelecido por ela, garantindo assim, o objetivo a ser alcançado por todos os envolvidos neste contexto.

Além disso, ainda existe os problemas nas escolas, como a falta de professores titulares nas salas de aula, fato relatado pelos estagiários, considerando que o Estágio é Supervisionado, não poderia iniciar sem a presença do professor titular, pois seria importante para amenizar as dificuldades dos estagiários nessa fase.

Levando em conta as dificuldades de aprendizagens dos educandos com relação a leitura e a escrita e o desinteresse em assistir as aulas ministradas pelos estagiários, podemos dizer que a deficiência de leitura que implica na escrita, não poderá ser sanada nessa etapa do Ensino Médio, já que esse déficit acompanha os alunos desde as séries iniciais, dificultando o processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, os estagiários deverão apresentar metodologias inovadoras diariamente para que as aulas se tornem mais atrativas e despertem um maior interesse por parte dos alunos.

Conforme Silva, 1998, por sua vez, aponta a falta de integração curricular das diversas disciplinas ofertadas pela escola como um dos problemas da leitura; o problema também é enfatizado por Cardozo e Pelozo, 2007, que afirmam que esse fator contribui para os baixos índices de leitura por isso acaba desprezando a produção leitora dos alunos. A escola necessita conscientizar os professores que todos são ensinantes de leitura, pois se utilizam da linguagem para comunicação e ensinamentos.

De acordo com Tardif, 2002, devem ser destacados os problemas ou dificuldades encontradas na prática do estágio supervisionado em virtude de ser uma situação nova, e mesmo pelo fato de que as Instituições de Ensino não eram habituadas a receberem estudantes, pois se verificou que as escolas não estão satisfatoriamente organizadas, ou não tem muito empenho para coordenar estudantes dificultando, portanto, a permanência em salas juntamente com os professores regentes da turma

A categoria 2 foi organizada levando em consideração as atribuições dos profissionais envolvidos no estágio e é apresentada com detalhes no quadro 2.

Quadro 2. Pergunta referente às atribuições e importância do Coordenador, Supervisor e Tutor de Estágio durante o desenvolvimento da disciplina. Teresina, 2016.

SUJEITOS	RESPOSTAS
B	“Orientar Supervisor e Tutor de Estágio, bem como os próprios alunos e Coordenador do Polo para o processo de estágio, o qual considero o mais importante do curso de Licenciatura. [...] torna-se importante e necessário o papel do coordenador de estágio.”
C	“orientar, acompanhar e subsidiar os discentes de materiais de suporte para a realização do Estágio Supervisionado, bem como a elaboração do relatório de estágio.”
D	“Acompanhar os estagiários durante todo o estágio, esclarecendo as dúvidas que foram surgindo. Visitar os alunos nas localidades onde está sendo realizado o estágio. [...] realizar encontros para repassar informações, esclarecimentos de dúvidas e orientar os estagiários, entregar as fichas que serão anexadas no relatório [...]”.

Fonte: Pesquisa direta, 2016.

Podemos observar que os três profissionais: Coordenador, Supervisor e Tutor de Estágio que atuam diretamente com o Estágio Supervisionado no Curso de Letras Português UAB/UESPI são de suma importância, favorecendo um acompanhamento eficaz no que diz respeito a dinâmica da disciplina, afirmamos que nesse caso, os alunos da Modalidade a Distância desta IES, quanto ao acompanhamento no período do desenvolvimento do Estágio Supervisionado tem um melhor desempenho considerando a quantidade de atores envolvidos no processo.

A terceira categoria, denominada de paradigma teoria x prática, relata o ponto de vista dos dois alunos egressos sobre a contribuição do estágio na sua formação. O quadro 3 mostra as respostas de ambos os sujeitos.

Quadro 3. Pergunta referente a qual contribuição do Estágio Supervisionado, no contexto do Ensino Médio, no paradigma teoria x prática.

SUJEITOS	RESPOSTAS
E	“[...]referente a teoria x prática pode-se dizer que é um momento fulcral, pois é o momento que o formando tem contado realmente com o que ele se prepara para ter como profissão.”
F	“[...] os estágios supervisionados serviram como um aprendizado rico e diversificado não apenas para a formação universitária desta acadêmica, mas também para a minha vida social e profissional, [...] cujo caráter Institucional é elencar o graduando ao profissionalismo propriamente dito.”

Observamos diante do posicionamento dos dois egressos com relação a esse paradigma, que foi um momento importantíssimo, tendo em vista que prepara o graduando para a realidade profissional, uma vez que faz com que vivencie práticas indispensáveis que terá que enfrentar em sua vida

profissional, além de relacionar a teoria com a prática, sendo o momento em que o discente conhece melhor a área que irá atuar futuramente, levando em conta que a escola é um espaço rico de oportunidades de aprendizagem e de vivências das ações planejadas, buscando exercer o seu papel de profissional da educação.

Confirmando essa ideia Saviani, 2005, aponta a relevância da prática reforçando o entendimento de que ela será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente, e desenvolvida for a teoria que a embasa, e que uma prática será transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade de sua transformação e que proponha as formas da transformação, estamos pensando a prática a partir da teoria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na Educação a Distância, como em outras modalidades de ensino, a prática do estágio é um desafio constante, considerando que o estágio é o local de construção do conhecimento teórico aliado à prática, acrescentando-se a pesquisa como elemento de investigação, levando em conta a construção do conhecimento e a formação docente, é também uma disciplina obrigatória do currículo, momento em que o futuro professor aprimora os conhecimentos adquiridos na teoria para relacionar com a prática.

Os resultados obtidos com a pesquisa nos permitiram concluir que o Estágio Supervisionado no Curso de Licenciatura Plena em Letras Português EaD/UAB/UESPI no contexto do Ensino Médio, apresenta alguns problemas referente ao desenvolvimento da prática. Os docentes afirmaram em relação aos estagiários, que há dificuldade de conciliar as atividades propostas na Plataforma com a prática nas escolas, pois existe uma grande quantidade de atividades a serem desenvolvidas paralelamente. Quanto aos alunos do Ensino Médio, apresentam dificuldade em assimilar os conteúdos ministrados e a ausência de professores titulares nas salas de aula o que contribui para o fato. Em relação aos alunos egressos, os relatos apontam a relação teoria/prática como contribuição fundamental para a experiência profissional, mas em contrapartida, a falta de interesse dos educandos em relação aos conteúdos ministrados constitui um obstáculo para o desenvolvimento da aprendizagem. Na observação feita acerca da estrutura organizacional do Estágio Supervisionado do Ensino Médio que é composta por Coordenador, Supervisor e Tutor de Estágio, constatamos que possibilita um acompanhamento eficaz no que diz respeito às visitas no campo de estágio.

Diante do exposto, retomamos ao que determina a Lei de Diretrizes e Base da Educação 9.394/96, que implementou outras discussões, novas competências, novos desafios quanto à formação dos professores, especificamente no Artigo 61, incisos I e II, em que afirma a necessidade da associação entre teorias e práticas, da capacitação em serviço e incentiva o aproveitamento da formação e experiências anteriores em Instituições de Ensino e outras atividades.

Referências

ABREU, Jânio Jorge Vieira de. **Metodologia da Pesquisa e do trabalho científico**. Teresina: FUESPI, 2015.

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

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia de Assuntos Jurídicos. **Lei 11.788/2008**, de 25 de setembro de 2008.

BRASIL. **Lei 9.394/96**, de 20 de dez. 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1996.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **Os estágios na formação do professor**. 2ª. Ed. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1987.

CASTELLI, Maria Dinorá Baccin. **A reflexão sobre a prática docente: processo e ação e transformação**. In: ANPED SUL 2010, 2010, Londrina. **VIII ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL- ANPED SUL**. Londrina: UEL, 2010.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2014.

FERNANDEZ, Cleoni Maria Barbosa.; SILVEIRA, Denise Nascimento da. **Formação inicial de professores: desafios do estágio curricular supervisionado e territorialidades na licenciatura**. In: 30ª Reunião Anual da ANPED, 2007, Caxambu. Anais da 30ª Reunião anual da ANPED. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT04-3529--Int.pdf>. Acessado em 15/05/2016.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia**

Científica. 5 ed – São Paulo: Atlas, 2011.

LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e aprendizagem da profissão docente.** – Brasília: Liber Livro, 2012.

NÓVOA, Antonio. **O professor pesquisador e reflexivo.** www.tvebrasil.com.br/salto/entrevista_09/10/2009.

PICONEZ, Stela C.Bertholo (org.) **A prática de ensino e o estágio supervisionado.** Campinas: Papirus, 1991.

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

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações.** 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

UTSUMI, Luciana Miyuri Sado. **É possível formar professores reflexivos que possam situar-se em níveis da realidade escola?** Vol.II, N.2, jul-Dez\2006.

VERDUM, Priscila. **Prática Pedagógica: o que é? O que envolve?** Revista Educação por Escrito – PUCRS, v.4, n.1, jul. 2013

EDUCAÇÃO NO BRASIL EM TEMPOS DE PANDEMIA



ACADÊMICA
Editorial

OS DESAFIOS DA JUSTIÇA CURRICULAR NA ESCOLA BRASILEIRA NO CONTEXTO DE PANDEMIA

Sabrina Grisi Pinho de Alencar
Elisete Moura Sousa do Nascimento
Lidiane da Silva
Maria de Lourdes Félix de Lacerda
DOI: 10.29327/543862.1-7

Introdução

Diante da situação sanitária enfrentada mundialmente no ano de 2020 causada pela COVID-19 (doença infecciosa causada pelo coronavírus), a Educação passou a ocupar um lugar de grande destaque, e conseqüentemente desafios jamais imaginados. Dentro do contexto de pandemia, a escola brasileira precisou planejar estratégias e adotou o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Analisando as práticas realizadas por diversas escolas, em diferentes redes (particular, municipal e estadual) relatadas pela comunidade escolar nas diferentes mídias, o grupo inquietou-se com algumas práticas que excluem muitos alunos do processo escolar ao desconsiderarem a condição psicossocial dos indivíduos, bem como as competências socioafetivas e a falta de estrutura escolar e familiar.

Nesse cenário, nos fundamentamos nas afirmações de Branca Jurema Ponce (2019) sobre os desafios do currículo no âmbito da justiça curricular para buscarmos respostas para algumas inquietações geradas pelas práticas nas escolas brasileiras no contexto de pandemia e isolamento social, de como essas escolas ofertaram o ensino e se priorizaram o conteúdo ou a aprendizagem dos alunos, incluindo-os no tipo de ensino que implementaram no referido contexto. Sendo assim, escolhemos o tema “Justiça curricular”, atentando para suas três dimensões: conhecimento, cuidado e convivência, identificando os desafios do currículo na escola brasileira no contexto do ensino remoto, passando a refletir sobre a efetivação da justiça curricular.

Em relação à metodologia, foram desenvolvidos estudos bibliográficos, documentais e virtuais como lives assistidas com renomados teóricos a exemplo de Demerval Saviani, que abordaram a realidade do ensino remoto brasileiro no contexto da pandemia e ressaltaram a importância da garantia a educação como direito básico do cidadão.

O Currículo Escolar: definição, indagações e importância

Para melhor entender a função do currículo dentro da escola é preciso ter conhecimento sobre o seu conceito e o que ele representa, pois as variações dos conceitos são atribuídas ao currículo de acordo com cada autor. Como afirma Sacristán (2013, p.16) “o currículo é algo evidente e que está aí, não importa se denominamos. É aquilo que um aluno estuda”.

Assim, pode-se dizer que o currículo é a estruturação da escolaridade, um instrumento capaz de regular, organizar, unificar os conteúdos educacionais, tendo a potencialidade de regulamentar o que deve ser ensinado e o que deve ser aprendido pelo/a professor/a e aluno/a. O currículo deve ser visto por todos como um caminho para elaboração do planejamento educacional de forma coletiva e participativa tanto pela sociedade como também pela equipe pedagógica. Por esse caminho, o currículo tem uma intencionalidade pedagógica na busca pela formação do/a aluno/a como um ser que seja capaz de construir seu próprio conhecimento crítico, participativo, colaborativo e reflexivo desenvolvido pela a sua aprendizagem dentro da escola e fora dela.

O currículo, contudo, não visa apenas os conteúdos e os educadores, mas tem um significado transformador no desenvolvimento integral do ser humano como indivíduo e cidadão/ã, buscando mudança para contextualizar as diferentes diversidades no meio ao qual estão inseridos. Dessa maneira, o currículo é construído em conjunto pensando no todo e de que maneira os conteúdos devem ser ensinados e repassados para turma sem perder o controle dos objetivos do próprio sistema de ensino. Os ambientes educacionais, por sua vez devem reformulá-lo de acordo com as necessidades dos educandos visando a aprendizagem de cada sujeito, por isso o currículo deve ser elaborado de maneira flexível para atender a todos. Nesse sentido, Ponce (2019) ressalta a importância do currículo para a construção da sociedade.

O currículo é uma prática social pedagógica que se manifesta sempre em dois aspectos indissociáveis: como ordenamento sistêmico formal e como vivência subjetiva e social. Só é possível considerá-lo na síntese desses dois aspectos. Trata-se de uma prática social complexa que envolve construção histórica-social; disputas ideológicas; espaços de poder; escolhas culturais; e exercício de identidades (Ponce, 2018, p. 793).

Percebe-se, então, que o currículo é um percurso de formação no qual as ações são tomadas em conjunto visando o processo da aprendizagem dos educandos como um ponto de partida para transformação do mesmo, ou seja, esse processo de ensino-aprendizagem é constantemente mudado de acordo com o desenvolvimento dos indivíduos. Sendo assim, o currículo é pensando, elaborado, organizado, planejado para aproximar o ambiente social e o educacional, socializando a construção do conhecimento que cada educando traz da sua experiência e vivência do dia a dia para sala de aula, como: a vida social, econômica, política, para que cada criança se apresente de maneira singular. Vejamos a seguir o que diz Sacristán (2000).

O currículo é um meio essencial de referência para fazer a análise do que a escola faz de fato em relação ao projeto pedagógico e à cultura. Os currículos, principalmente nos níveis de ensino obrigatório, objetivam colaborar com a formação do discente no meio cultural, formativo e social, por isso a função da escola é “educar e socializar os alunos por meio de atividades que devem ser planejadas de acordo com o currículo escolar” (SACRISTÁN, 2000, p.18).

Portanto, o currículo é base para um bom planejamento educacional tendo como foco principal os educandos, passando a haver um processo de mudança dentro da escola ao proporcionar na sala de aula um momento para socialização, formação, respeito, coletividade entre os educadores(as) e os educandos, fazendo com que a participação de todos torne o conhecimento mais amplo e mais significativo para suas vidas.

A Importância da Justiça Curricular em tempos de Ensino Remoto Emergencial e/ou Ensino Híbrido

A Justiça Curricular é um currículo que foi construído, elaborado, analisado, debatido, planejado, estudado para reparar os danos causados pelas injustiças curriculares, de forma a não priorizar as competências e as competitividades no desenvolvimento do ensino-aprendizagem entre os educandos, buscando minimizar as desigualdades no convívio escolar. Sendo assim, o currículo é uma intencionalidade que passa a se constituir nas instituições educacionais com o propósito de formar as pessoas para atender às demandas dos Estados, tendo como o objetivo principal a mão de obra, prevendo assim, nas escolas, uma interferência na construção do planejamento, e sugerindo aos professores/as como devem aplicar seus conteúdos, sua didática em sala de aula (PONCE, 2018).

Mas, para que haja uma transformação dentro da escola ou melhor na sala de aula é preciso efetivar a justiça curricular em busca da justiça social que visa a educação como ponto para proporcionar as mudanças nas

desigualdades sociais, pois esse percurso deve desenvolver um novo processo curricular olhando para todos os sujeitos. Com isso vejamos como Ponce (2018) defende a importância da justiça curricular para à escola e fora dela.

A justiça curricular é uma construção coletiva do currículo baseada nas experiências históricas significativas de educação/currículo, que visa dignificar todos os sujeitos da escola no presente e no futuro para além da escola. A consideração das três dimensões é condição para promover uma vivência produtiva do currículo que emancipe seus sujeitos, amplie horizontes e promova alegria” (PONCE 2018, p. 796).

Ou seja, o currículo é uma relação de poder na qual os educadores precisam estar atentos em seu planejamento criando estratégias para desenvolverem metodologias que sejam mais justas e democráticas dentro da sala de aula, deve, portanto, proporcionar aos alunos(as) um processo de aprendizagem em busca de um novo conhecimento, visando a construção da emancipação e da socialização do sujeito de forma consciente e coletiva na comunidade escolar.

Dessa maneira, a justiça curricular é fundamental na construção de conhecimentos que têm significados importantes para a convivência e a vivência dos sujeitos nas escolas. Com isso a justiça curricular surge com três dimensões: o conhecimento, o cuidado, e a convivência, que precisam ser construídos continuamente para a superação das diversidades, das desigualdades, e das individualidades no contexto escolar. Nesse sentido, Ponce (2018), na sua linha de pensamento, ressalta que:

A justiça curricular não prevê apenas o acesso à escola e às salas de aulas. O educando pode ser excluído dos seus direitos e ser injustiçado em relação ao conhecimento emancipatório, a um futuro trabalho dignamente remunerado, a alimentação adequada, etc., mesmo ocupando bancos escolares. A justiça curricular prevê a permanência exitosa do educando na escola e na vida e toma por currículo todo o processo de ensino-aprendizagem-convivência-cuidado na construção do conhecimento significativo para a vida, que vai sendo subjetivamente apropriado pelo educando ao longo do processo e vai permitindo a ele compreender o mundo e a si mesmo de modo crítico e reflexivo. (PONCE e NERI, 2017, p. 1223).

Desse modo, o conhecimento, de acordo com a justiça curricular, deve ser compreendido como uma partilha de saberes entre os sujeitos, viabilizando a aprendizagem de cada um, e que de fato, tanto a escola como os próprios professores/as efetivem uma convivência pedagógica em busca da formação democrática para todos. No entanto, o cuidado também é essencial para que haja uma construção de conhecimento de todos os sujeitos do currículo, pois compartilhar o direito que todos têm à educação é propor aos educandos um processo de qualidade social na certeza de que o conhecimento deve ser dialogado, argumentado, compartilhando de forma coletiva (PONCE, 2018).

Portanto, diante desse percurso temos também a convivência que precisa ser sempre proporcionada pela escola de forma democrática e solidária para com os educandos, assim, ao participarem dos debates consigam valorizar os valores e respeitar o que cada um traz de suas vivências do dia a dia, ou seja, a escola deve ser o ambiente mais apropriado para dar ênfase às três dimensões de forma cultural, democrática, universal, humanizada, visando a formação e participação de todos os sujeitos escolares (PONCE, 2018).

Considerando a justiça curricular e os seus pressupostos, é importante refletir acerca das políticas educacionais e como as mesmas influenciam o processo de violência curricular, tornando o acesso escolar seletivo e excludente, causando grandes impactos na vida do professor e do estudante.

Nesse sentido, Ponce (2018) afirma que:

[...] pôde-se constatar que as ênfases dadas pelas políticas para a Educação Básica geraram propostas curriculares que não possibilitam o acesso de alunos e educadores aos seus direitos. Institucionalizaram-se as práticas curriculares “à prova de professor”, e o impacto sobre os alunos foi a negação de suas possibilidades como sujeitos de direitos. O que pôde ser observado foi um processo de violência curricular” (PONCE 2018, p. 787).

Dessa forma, é possível perceber que a violência curricular é um processo histórico e negativamente institucionalizado, que nega a dignidade da educação escolar, nesse aspecto devemos refletir em que consiste esse processo, de acordo com a proposta de Ponce (2018):

[...] a violência curricular consiste nas várias maneiras pelas quais os elementos e processos que constituem o currículo escolar [...] negam a possibilidade de os sujeitos da educação escolar reproduzirem e desenvolverem as suas vidas de maneira humana, digna e em comunidade (PONCE, 2018, p. 788)

Sendo assim, a violência curricular é um processo que deve ser questionado, enfrentado e superado, de forma que o a justiça curricular se estabeleça nas escolas brasileiras, especialmente dentro desse contexto de pandemia e conseqüentemente da utilização de estratégias de ensino remoto.

Nesse cenário, é importante destacar em que consiste o Ensino Remoto Emergencial (ERE) e a Educação a Distância (EaD), o ERE consiste em estratégias de aprendizagem que objetivam dar subsídios aos gestores públicos, de forma a mobilizar e planejar ações pedagógicas diante do contexto de isolamento social. Enquanto a EaD consiste num trabalho sistematizado fundamentado em metodologias e processos de desenvolvimento de resoluções para a aprendizagem.

Estratégias e propostas do Ensino Remoto Emergencial e/ou Ensino Híbrido na Paraíba em tempos de pandemia

Realizamos pesquisas em alguns portais do estado da Paraíba para identificamos como os mesmos abordaram as questões educacionais no período pandêmico.

No site do Governo da Paraíba, verificamos que a Secretaria de Estado da Educação e da Ciência (SEECT-PB) empreendeu um grande esforço para manter o ensino remoto durante a situação de pandemia, para garantir o ensino na rede estadual, a secretaria elaborou diretrizes para o “novo normal”, publicando guias, notas técnicas e planos educacionais.

Buscando evitar prejuízos na aprendizagem, a secretaria desenvolveu e disponibilizou uma plataforma online “Paraíba Educa” reunindo recursos educacionais para promover o contato e a interação entre os alunos e os professores, inserindo o Google Classroom para aulas virtuais. Para alcançar esses objetivos, a SEECT-PB implantou o Regime Especial de Ensino para o alunado da rede estadual de ensino da Paraíba, buscando o envolvimento dos 246 mil estudantes e 18 mil professores da sua rede.

Nesse cenário, os Conselhos Estaduais de Educação passaram a amparar e nortear as atividades pedagógicas não presenciais, destacando que as atividades não deveriam sobrecarregar alunos e familiares para não fragilizar ainda mais alunos e professores nesse momento tão delicado, ressaltando que as características de transmissão de conteúdo, bem como a carga horária do ensino online são diferentes.

De acordo com os dados disponibilizados da plataforma “Paraíba Educa” cerca de 42% dos estudantes aderiram a referida plataforma nas primeiras semanas de implantação, no mês de abril de 2020.

Posteriormente, no mês de setembro do mesmo ano, a SEECT-PB divulgou diretrizes do Plano Novo Normal para a Educação da Paraíba -PNNEPB, visando o retorno as aulas presenciais no contexto da pandemia de forma gradual. Nesse sentido, publicou quatro guias e uma nota técnica elaborados em parceria com a secretaria de saúde, buscando promover as atividades educacionais de forma segura e eficiente, por meio da adoção do modelo híbrido de ensino-aprendizagem, planejando uma intercalada entre aulas remotas e presenciais, dividindo-os em etapas.

É importante ressaltar que a Paraíba obteve um relevante reconhecimento dos seus esforços e destacou-se em âmbito nacional por ter maior cobertura em menor tempo de implantação da modalidade de ensino remoto, obtendo a melhor avaliação com a nota 6,0. A referida nota foi maior do que o dobro da média nacional que foi de 2,38%. A pesquisa que destacou o

desempenho educacional da Paraíba foi realizada pela Escola de Economia de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas (FGV/EESP), que analisou 27 unidades federativas brasileiras e de todas as 26 capitais estaduais no período de março a outubro de 2020.

Pesquisando o site da Prefeitura Municipal de João Pessoa, constatamos que no ano de 2020 a SEDEC-Secretaria de Educação e Cultura não publicou nenhuma iniciativa relacionada a implementação ou não implementação do ensino remoto no contexto da pandemia. Verificamos que somente no mês de março de 2021 o site divulgou informações de formação online dos professores da rede municipal, informando que o ensino seguirá no formato online e destacando que no ano de 2020 houve uma elevada evasão, mas que em 2021 todos os esforços estavam sendo realizados para trazerem de volta esses aluno

Outro site pesquisado foi o Instituto Federal da Paraíba-IFPB, campus João Pessoa, onde consta uma publicação de julho de 2020 informando que o referido instituto promoveria a capacitação de seus professores efetivos e substitutos em ferramentas do Google para o ensino remoto, através de aulas online. As aulas no IFPB ficaram suspensas entre março a agosto de 2020, retornando na modalidade de ensino remoto e sem previsão de retorno das aulas presenciais.

O direito ao acesso à educação em tempos de pandemia na Paraíba está sendo garantido?

Ao debruçar-se sobre tudo que já foi explícito até agora, percebermos que é preciso nesse momento pandêmico criarmos caminhos em busca de mudanças e inovação para à educação, no qual os órgãos públicos (Estado da Paraíba, Instituto Federal da Paraíba, Prefeitura Municipal) tem a maior porcentagem de responsabilidade e compromisso em ofertar o acesso à educação para todos e todas. Por esse viés, os educadores por sua vez também tem essa responsabilidade de criar mecanismo para que os estudantes tenha o direito ao acesso à educação, pois em seu planejamento de estratégias para continuidade das aulas, pense quem são seus alunos, aonde estão localizados, quais as condições socioeconômicas, como será essas aulas, entre outros e, conseqüentemente, os discentes também possui a obrigação com seu ensino atuando reflexivamente na participação das atividades, nos debates, nas apresentações de seus trabalhos.

Dessa forma, cada responsável pelo o ensino remoto desenvolveram novas possibilidades de reinvenção para garantir o processo de ensino-aprendizagem de todos os estudantes de maneira efetivamente, tentando não deixar de lado o que nos diz a Constituição Federal de 1988 do artigo 205.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Assim, o governo do Estado da Paraíba juntamente com a Secretaria de Estado da Educação e da Ciência prepara reuniões para articular as transformações no ensino remoto com intuito de não perder o ano letivo, proporcionando o diálogo para ouvir todos que tem compromisso com à educação; discutindo-se as demandas trazida pelo os gestores escolares, os professores, os estudantes de que maneira vão planejar as propostas pedagógicas para serem desenvolvidas no ensino remoto, visando na participação e o acesso de todos os estudantes na aula virtual. Ou seja, quando SEECT-PB planeja essa articulação para entender o que estar acontecendo com as aulas, possibilita buscar mecanismo para melhorar esse ensino de forma mais acessível, criando cursos para preparar os professores, disponibilizando recursos e matérias eletrônicos para os discentes, fazendo com que o acesso à educação e aprendizagem de todos e todas não pare nesse momento pandêmico.

Portanto, cada implementação desenvolvida pela SEECT-PB trouxe resultado significativo no ensino da rede estadual, pois os estudantes conseguiram acompanhar as aulas virtuais, realizando suas atividades, cumprindo com suas obrigações na busca da construção do seu conhecimento. Mas vale lembrar que, mesmo tendo o acesso ao ensino os discentes tiveram que enfrentar alguns limites, pois utilizar as ferramentas digitais, as plataformas digitais, ficar horas em frente a um computador, notebook são novidades para a maioria, tornando ainda mais difícil para alguns discentes ao qual desencadearam problemas psicológicos.

Diante desse processo de transformação e inovação com ensino remoto o Instituto Federal da Paraíba (IFPB) também planejou de como seria suas ações para ofertar o ensino remoto, realizando reuniões com seu colegiado, docentes efetivos e substitutos, formulário com o intuito de saber dos discentes como era visto o ensino remoto por eles e por elas. Ao qual permitiu o IFPB ficar por alguns meses sem ofertar as aulas virtuais, pois durante esse meio tempo a equipe estava planejando, organizando, articulando suas metas e ideias de qual maneira seria possível para garantir o acesso à educação para todos os discentes que pertence ao Instituto Federal da Paraíba. No entanto,

o IFPB também conseguiu criar Núcleos de Acompanhamento Psicossocial (NAPs), junto com o apoio da Pró-reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) para acompanhar seus discentes que vão solicitar os serviços.

Com isso, através do formulário o Instituto Federal da Paraíba conseguiu informações importantíssimas sobre as condições socioeconômico de cada discente, possibilitando para toda equipe da direção de ensino superior uma visão ampla da situação na qual estão inseridos seus estudantes. A partir das informações obtidas os colegiados começaram a desenvolver os recursos necessários, disponibilizando tablets, chips com internet, criando o google meet, plataformas digitais para que os estudantes tenham o acesso as aulas virtuais, juntamente com esses recursos também ofertaram atendimento ao psicólogo para os discentes que precisava. Superando cada limite os docentes conseguem planejar suas aulas pensando numa didática mais atrativa, buscando uma relação docente e discente para o ensino-aprendizagem, mas participativo e colaborativo, transformando esse momento de ensino remoto em conhecimento, pois quando fazemos busca por algo inovador estamos desenvolvendo pesquisa, assim, permitindo uma nova construção de saberes.

Nesse sentido, Paulo Freire (1996) ressalta a importância da pesquisa na vida dos indivíduos inseridos naquele contexto.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 16).

Pensando na importância da pesquisa para a construção do conhecimento crítico e o direito ao acesso à educação dos estudantes da Rede Municipal de João Pessoa não estão tendo esse direito garantido como manda a lei de 1988 do artigo 205. Assim, é nítido que a Rede Municipal e à Secretaria de Educação e Cultura não desempenhou nenhum recurso para ofertar o ensino remoto pros seus alunos, nem ofertou treinamento pros professores, nem criou plataformas digitais, dando atender que à educação para o Governo Municipal não é prioridade.

Dessa maneira, os educadores utilizam do seu próprio recurso financeiro para reinventar e transformar o ensino remoto numa possibilidade para os estudantes do município, criando mecanismo em busca de solucionar os problemas e desafios na educação no qual vem surgindo nesse momento desastroso da pandemia, proporcionando através dos mecanismos um caminho pra ofertar as aulas virtuais. Contudo, os professores mesmo diante

dos limites por falta de apoio da Secretaria de Educação e Cultura (SEDEC) consegue dá o direito aos seus alunos o acesso à educação, tornando o ensino remoto uma realidade para alguns discentes.

Portanto, os educadores usando a inovação consegue planejar as aulas virtuais, utilizando o whatsapp, criando vídeo aulas, canais no youtube, proporcionando o ensino-aprendizagem para cada estudante que precisa de educação. Assim, fazendo com que os alunos da Rede Municipal não fiquem tanto tempo sem aula, pois o ensino remoto para esses estudantes estar sendo ofertado de maneira muito diferenciada.

Relatos e Experiências em Tempos de Pandemia

Analisando as iniciativas dos diferentes órgãos institucionais: Federais, Estaduais e Municipais, constatamos que houve um maior esforço por determinadas esferas, em assegurar o direito a educação, diante dos desafios impostos pela situação pandêmica.

Diante de tudo que pesquisamos e analisamos, percebemos a necessidade de evidenciarmos relatos e experiências de discentes, das diferentes redes educacionais e idade, o primeiro relato é de uma aluna do curso de Pedagogia da UFPB (4º período), mãe de dois filhos estudantes.

Estudante, mãe, profissional da educação e dona de casa:

“Enquanto estudante de graduação, cursando o 4º período em Pedagogia pela UFPB, enfrentei e tenho enfrentado diversas dificuldades, que vão desde os recursos tecnológicos necessários, como a falta de habilidades para manuseá-los. Na minha residência somos três estudantes de ensino remoto, que precisam administrar o tempo e os recursos disponíveis, com um acesso a internet que não é o ideal, e apenas um notebook para todos, precisando alternar o uso e conciliar com aparelhos celulares que mais dificultam do que favorecem a permanência e concentração nas aulas. Mas percebemos que as dificuldades também se evidenciam por parte dos docentes, alguns renegaram e não aderiram o uso de tecnologias nas suas aulas, precarizando ainda mais a qualidade do ensino, o que a principio é compreensível, tendo em vista a mudança repentina, sem a devida capacitação e suporte instrumental. Enquanto alguns profissionais conseguiram superar dificuldades e conseguem se destacar, há outros que se quer estão abertos a mudanças, adaptar-se ao novo, e insistem em reproduzir a aula presencial no ensino remoto, comprometendo a aprendizagem. Ao analisar a realidade atual, um ano após

o início da pandemia, podemos perceber as lacunas que estão ficando e que dificilmente serão preenchidas futuramente, ao que se refere a aprendizagem e a inserção dos diversos alunos que não conseguiram “acompanhar”.

Em relação a minha experiência como mãe de dois estudantes no ensino remoto, considero uma situação bem delicada, a minha filha de 14 anos é aluna da rede pública Municipal de João Pessoa e o meu filho de 10 anos é aluno da rede particular de João Pessoa. A rotina escolar deles é muito diferenciada, a minha filha que é aluna da rede pública Municipal, em 2020 (cursando o 8º ano), que teve aula remota apenas por grupo de WhatsApp (por fotos) sem videoaulas e/ou aulas síncronas, enfrentando muita dificuldade e ficando desmotivada para os estudos, refletindo no seu psicológico e chegando a precisar de uma maior assistência, inclusive profissional. Em 2021, já no 9º ano na mesma escola, houve uma melhora considerável, com aulas síncronas, videoaulas e maior interação entre professores e alunos, de forma que já percebo uma melhora na situação da minha filha.

Enquanto o meu filho que é aluno da rede particular, em 2020 cursou o 4º ano do Ensino Fundamental, a princípio com vídeo aulas e posteriormente com aulas síncronas. Em 2021, cursando o 5º ano, as aulas continuam síncronas, ele passa duas horas online, assistindo aulas, mas ele tem muita dificuldade para ficar as duas horas online, sentado em frente a tela, o que se torna complicado para administrar as diferentes demandas, ora como estudante, ora como mãe, em realidades muito distintas.

Nas duas situações percebo uma dificuldade muito grande e um déficit ainda maior na aprendizagem. Infelizmente, a aprendizagem não está acontecendo de forma satisfatória, os meus filhos evidenciam isso no dia a dia e relatam que não estão aprendendo da forma que gostariam.

E aí vem o sentimento de frustração, tristeza, desânimo e a cada dia vai se tornando mais difícil motivá-los, diante da realidade que estamos vivendo. Apesar de todas as dificuldades, ainda vejo um aspecto positivo, que é o fato deles estarem conseguindo ‘acompanhar’ as aulas, pois muitos colegas deles não conseguiram acompanhar, ficando para trás. É muito triste saber que muitos alunos não estão conseguindo estudar. Infelizmente esse contexto da

pandemia e do ensino remoto acabou evidenciando de forma muito acentuada as desigualdades sociais, que estão refletindo diretamente na educação brasileira.”

Relato de outra aluna do curso de Pedagogia:

“Vivenciar até o presente momento as aulas virtuais devido à pandemia me fez enfrentar grandes mudanças, desafios, aprendizagens, limitações no qual essas mudanças fizeram-me adaptar-me e buscar novas habilidades para poder lher dar com a realidade do ensino remoto, ensino esse que veio repentinamente para dentro de casa trazendo transformações significativas para o meu cotidiano. Assim, estar diante do ensino remoto é estar em constantes movimentações para conseguir vencer as frustrações que surgem durante o processo de aprendizagem.

A excepcionalidade trazida pelos desafios no ensino remoto é constante e persistente, pois durante as aulas assíncronas e síncronas as dificuldades surgem com as tentativas em utilizar ferramentas digitais para poder acompanhar as aulas virtuais e desenvolver as atividades. Entretanto, o processo ensino aprendizagem teve situações limites causado pelo medo, não ter recursos financeiros em algumas ocasiões, a falta de acesso à internet, encontros com os docentes apenas on-line, e principalmente de não conseguir se adaptar nesse novo momento de turbulências. Porém esses desafios também proporcionaram novas aprendizagens que foram construídas e reconstruídas em cada atividade através do uso de aplicativos (padlet, mapa mental, wordwall, nuvem de palavras) e de diálogos entre os discentes e docentes.

Assim sendo, o aprender é constantemente no ensino ao qual nos levam para mudanças inovadoras.

Diante do aprender em cada situação, destaco como ponto positivo que o ensino remoto é desafiador e inovador, pois as possibilidades de transformações passaram a ser enriquecedoras porque me proporcionou saberes inimagináveis, que jamais pensei que favorecia a minha formação. Saberes esses que foram construídos e reconstruídos nas experiências dos desafios proporcionando pela as aulas virtuais, permitindo aprendizado para cada processo desenvolvido de maneira contínua.

Mesmo vivenciando novas experiências, construindo novos saberes, descobrindo novas habilidades, destaco com ponto negativo, os aspectos relacionados a interação e contato presencial, pois para mim não deixa de ser frustrante, o ensino remoto e sua solidão, porque necessito do contato físico, do olhar de observação dos docentes comigo, a troca de conhecimento e compartilhamento de experiência entre os colegas de classes, tudo isso faz toda diferença para minha formação como profissional, cidadão e pessoal. A interação que acontece entre todos na aula virtual não podemos comparar com aula presencial, pois a aula virtual muitas vezes não permite que a turma abra as câmeras por causa de vários desconfortos, deixando assim uma vivência menos empática entre docentes, discentes e discentes, enquanto a aula presencial é fundamental para o compartilhamento de conhecimento, para a vivência, para os saberes de todos que pertencem àquela turma presencial que estão desenvolvendo o processo de ensino aprendizagem no saber fazer; no fazer aprender.

Aluna do Ensino Fundamental da rede pública municipal de João Pessoa-PB

Em 2020, com 13 anos de idade, aluna do 8º ano do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de João Pessoa – PB;

“Bom, a princípio não foi difícil pois eu achava que seria uma coisa rápida, mas com o passar dos meses ficou muito complicado estudar e aprender como eu gostaria...”

“Uma das maiores dificuldades era a forma como está sendo o ensino remoto na minha escola, pois nós não temos aulas síncronas, nem vídeos aulas e nem alguma plataforma. Eles mandam todas as atividades por WhatsApp, por PDF e não temos aulas dos professores, eles enviam sugestões do YouTube que não são gravadas por eles mesmo...”

“Outra dificuldade é a comunicação dos professores que está sendo bem limitada, já que praticamente falamos com eles uma vez por semana, porque eles têm os dias para cada matéria, então temos os horários certos para falarmos com eles...”

Enfim, diante de tudo isso estou bastante desmotivada, pois não estou aprendendo como eu gostaria e isso está me frustrando bastante, então já pensei em desistir, mas não é a melhor opção agora então o que me resta é me

esforçar até o fim do ano, e torço para que o próximo ano não seja da mesma forma virtual, e se for eu não pretendo me matricular pois foi difícil aprender alguma coisa este ano.

Diante desses relatos, constatamos que as dificuldades são uma constante na vida das estudantes, que embora reconheçam os esforços, externalizam muitas angústias e desafios, afirmando o quanto tem sido difícil permanecer e aprender no ensino remoto. Embora tenha ocorrido pequenos avanços em relação ao ano de 2020, percebemos que ainda foram poucos e o quanto se almeja o retorno das aulas presenciais, de forma segura, com todos devidamente vacinados.

Metodologia

O presente trabalho foi desenvolvido sob uma abordagem qualitativa com enfoque indutivo e analítico dos dados publicados e pesquisados em documentos físicos e virtuais, caracterizando-se como pesquisa documental e online. Para pesquisarmos as fontes selecionadas, registramos e organizamos as informações, analisando a realidade educacional focando no estado da Paraíba, fundamentando a pesquisa no nosso eixo central que é a justiça curricular.

Considerações finais

Diante do exposto, percebemos como as esferas federais, estaduais e municipais atuaram diferentemente diante da realidade imposta pela pandemia, evidenciando disparidades passaram a contribuir para a consolidação da injustiça curricular, pois muitos alunos foram excluídos pelas novas modalidades de ensino, seja por falta de aparatos técnicos, seja por falta de acesso à internet, ou por questões de desamparos sociais, o fato é que as desigualdades deixaram muitos estudantes para trás não considerando as três dimensões da justiça curricular, nem as orientações da BNCC que enaltece a importância e necessidade da equidade e igualdade.

Sendo assim, constatamos que houve um grande esforço de alguns gestores que buscaram minimizar a problemática do ensino remoto emergencial e/ou híbrido, bem como dos educadores, mas em contra partida, percebemos que inicialmente houve uma preocupação maior com a oferta do ensino, sem considerar a realidade dos alunos, a falta de estrutura em termos de conectividade e equipamentos. Por outro lado, verificamos fragilidades no

âmbito municipal que de acordo com suas publicações não capacitou seus profissionais, nem disponibilizou uma melhor estrutura, tanto aos professores quanto aos alunos.

Considerando os relatos de experiência de estudantes das diferentes esferas e idade, constatamos o quanto o ensino remoto evidenciou uma realidade que promove a injustiça curricular, aumentando as desigualdades e excluindo muitos alunos do processo de aprendizagem.

Por fim, acreditamos que tanto no contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE) como no contexto no ensino híbrido, não houve nem há justiça curricular, pois os gestores não atentaram para o contexto do aluno, o que fez com que muitos não conseguissem acompanhar as aulas, ficando para trás no processo de aprendizagem, evidenciando as desigualdades sociais, curriculares que não garantem o acesso e a permanência desses alunos na educação brasileira.

Referências

AVELINO, W. F., & MENDES, J. M. (2020). **A realidade na educação brasileira a partir da Covid-19**. Boletim de Conjuntura (BOCA), 2(5), 56–62. Disponível em: <<https://revista.ufr.br/boca/article/view/AvelinoMendes>> Acesso em: 04 de Mar. 2021.

AZEVEDO, M. **Ensino remoto não deve ser uma mera replicação da aula presencial** (2020). Disponível em: <<https://jc.ne10.uol.com.br/colunas/enem-e-educacao/2020/05/5608015-ensino-remoto-nao-deve-ser-uma-replicacao-do-ensino-presencial--diz-professora.html>> Acesso em: 20 Jul. 2020

BARRETO, A. C. F., & ROCHA, D. S. (2020). Covid 19 e Educação: Resistências, Desafios e (Im)Possibilidades. Revista Encantar, 2(1), 01–11. Disponível em: <<https://doi.org/10.46375/encantar.v2.0010>> Acesso em: 05 Mar.2021.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 26 mar. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. - São Paulo: Paz e Terra, 1996.

PONCE, Jurema. **O CURRÍCULO E SEUS DESAFIOS NA ESCOLA PÚBLICA**

BRASILEIRA: em busca da justiça curricular. Currículo sem Fronteiras, v. 18, n. 3, p. 785-800, set./dez. 2018, São Paulo, p. 785-800, set. 2019.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O que significa o currículo?** In: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso 2013, p. 16-34.

SACRISTÁN J. G.; PÉREZ GÓMEZ A. I. **Compreender e transformar o ensino.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. **Revisitando a noção de justiça curricular:** problematização ao processo de seleção dos conhecimentos escolares. São Leopoldo, RS: Universidade do Vale do Rio dos Sinos. ed. 34, p. 2-19, 2018.

TOMAZINHO, P. **Ensino Remoto Emergencial: A Oportunidade da Escola Criar, Experimentar, Inovar e se Reinventar** (2020). Disponível em: <https://medium.com/@paulotomazinho/ensino-remoto-emergencial-a-oportunidade-da-escola-criar-experimentar-inovar-e-se-reinventar-6667ba55dacc>

ENSINO DE CIÊNCIAS EM TEMPOS DE PANDEMIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO MUNICÍPIO DE ARACOIABA-CE

Isaú Martins Pereira

Elcimar Simão Martins

DOI: 10.29327/543862.1-8

Introdução

Vários segmentos sociais foram afetados drasticamente pela propagação do COVID-19 pelo planeta. A partir disso, o setor educacional também passou por mudanças radicais nas práticas educacionais presenciais no ambiente escolar. Diante dessas circunstâncias, a Organização Mundial da Saúde (OMS) decidiu orientar as pessoas a fazer o distanciamento social (MÉDICI; TATTO; LEÃO, 2020). A única maneira que os órgãos educacionais encontraram para continuar o ano letivo foi através da substituição das aulas presenciais pelo ensino remoto emergencial (ERE) com o uso de tecnologias.

No entanto, esta realidade trouxe insegurança e medo nos professores, tendo em consideração que muitos não utilizavam as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no ensino (BORBA et al., 2020). Assim, surgiu o seguinte problema de pesquisa: quais os desafios e as possibilidades no uso de plataformas digitais no município de Aracoiaba (CE) para o ensino de Ciências em tempos de pandemia?

A pesquisa teve como objetivo geral: compreender os desafios e as possibilidades no uso de plataformas digitais no município de Aracoiaba (CE) para o ensino de Ciências em tempos de pandemia. A abordagem metodológica da pesquisa é de natureza qualitativa. Segundo Reis (2012, p. 61), “a abordagem qualitativa está no modo como interpretamos e damos significados ao analisarmos os fenômenos abordados sem empregar métodos e técnicas estatísticas para obter resultados sobre o problema ou tema estudado”. No estudo foram utilizadas fontes teóricas e documentos oficiais e a aplicação de um questionário eletrônico com docentes de ciências.

Além da Introdução e da Conclusão, esse estudo está organizado em mais três seções, quais sejam: i) “O Ensino de Ciências”; ii) “Ensino de Ciências no contexto da Pandemia”; iii) “Desafios e possibilidades do ensino de Ciências na pandemia em Aracoiaba-CE”.

O ensino de ciências

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96), promulgada no dia 20 de dezembro de 1996, busca a valorização dos profissionais da educação e estabelece os deveres da União, do Estado e dos municípios com a educação pública. Porém, mesmo após mais de duas décadas de vigência da LDB, ainda é possível verificar problemas na educação brasileira, tanto no ambiente escolar quanto na formação dos docentes. Isso acontece por falta de políticas públicas que efetivamente auxiliem os professores. Do mesmo modo, professores e alunos não recebem o devido apoio.

Nesse sentido, concordamos com Martins (2014, p. 76) quando revela que “Garantir um ensino de qualidade pressupõe uma valorização efetiva da formação docente, o que é um princípio ético e de responsabilidade social. Se essa prática ficar restrita ao campo do discurso isso nada mais é do que charlatanismo”. O ensino remoto no período pandêmico colocou em evidência a desigualdade existente no já fragilizado sistema educacional brasileiro.

Assim, muitos alunos não possuem as mínimas condições de acesso às tecnologias digitais, comprometendo cada vez mais os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. A tecnologia é imprescindível no contexto educacional atual, uma vez que as interações entre professores e alunos através das plataformas digitais facilitam o desenvolvimento da aprendizagem. Todavia, a falta de investimentos no setor educacional pelo poder público, em grande medida, é algo preocupante e que pode acarretar em consequências drásticas, como o abandono e a evasão escolar. Assim, de acordo com o artigo 80 da citada LDB: “As tecnologias educacionais são instrumentos democratizantes, fortalecedores da promoção de justiça social, permitindo que o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, dê-se realmente segundo a capacidade de cada um” (BRASIL, 1996).

Desse modo, a democratização das ferramentas tecnológicas na educação é necessária, pois estamos em plena era da expansão globalizada, com o desenvolvimento tecnológico ampliando mais as possibilidades de aprendizagens aos estudantes. Contudo, para que se ofereça educação tecnológica de qualidade e justa, é de extrema relevância que o sistema político vigente se comprometa com o bem estar da população, proporcionando oportunidades de ascensão social e inclusão digital aos mais vulneráveis.

Nessas circunstâncias, os docentes de Ciências precisam lidar com as inovações didáticas e metodológicas, além de ser capazes de acompanhar as transformações modernizadoras nas práticas educativas. Os professores

devem trabalhar com habilidades, visando resolver questões profissionais, familiares e estudantis. Entretanto, as rápidas transformações sociais ocasionadas pela globalização não acontecem da mesma forma no âmbito educacional.

Assim, é preciso que o ensino nas instituições educacionais utilize métodos que possibilitem o pensamento crítico dos alunos, o estímulo à aprendizagem e a independência reflexiva. Para tanto, o professor deve atuar como mediador dos processos de ensino e aprendizagem, ultrapassando exigências e metas burocráticas que precisam ser cumpridas. Assim os conteúdos abordados nas aulas de Ciências precisam se relacionar com o contexto social dos discentes. Fica evidente que a escola precisa acompanhar as inovações tecnológicas, buscando atualizar-se frente aos desafios que se apresentam à sociedade em sentido ampla e à sua realidade educacional.

Chagas (2001) afirma que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) podem ser usadas no ensino de Ciências da Natureza, possibilitando alternativas metodológicas que auxiliem na abordagem dos assuntos atuais. Para tanto, é fundamental um trabalho numa perspectiva interdisciplinar, com aulas experimentais, valorizando o ensino com pesquisa e dando ênfase às interações entre Ciências, Tecnologia e Sociedade.

Temos acordo com as ideias de Martins (2014) quando afirma sobre a importância de uma formação contínua que escute os professores e os seus anseios, que se realize por meio de uma participação efetiva, colaborativa e reflexiva dos docentes, oportunizando meios para que reflitam sobre suas práticas, visando a uma mudança qualitativa no ensino e aprendizagem nas escolas de ensino fundamental.

Ensino de ciências no contexto da pandemia

De acordo com a OMS, no dia 09 de março de 2020, foi declarado que o coronavírus (COVID-19) passou a ser uma doença infecciosa. Essa infecção é causada pelo vírus SARS-CoV-2, sigla que significa *severe acute respiratory syndrome coronavirus 2* (síndrome respiratória aguda grave de Coronavírus 2). O contágio ocorre principalmente por gotículas originadas no espirro da pessoa contaminada. Além disso, o vírus pode ser transmitido pela fala ou tosse. Dois dias após esta declaração, a OMS classificou a infecção viral como pandemia, uma vez que no período havia mais de 118 mil infectados, em 114 territórios, com 4.291 pessoas que vieram a óbito pelo Coronavírus (OMS, 2020).

De acordo com Senhoras (2020), o surto não se trata apenas de um problema epidemiológico, posto que a disseminação da doença deixa em evidência a acentuada desigualdade social. O necessário isolamento social como forma de contenção da doença também comprometeu significativamente diversas atividades humanas em muitos países.

Nestas condições, as instituições educacionais brasileiras tiveram que adotar medidas de restrição e fechar as portas diante do número elevado de contaminados. A partir disso, as instituições de ensino tiveram que trabalhar abruptamente com o ensino remoto emergencial. Em conformidade com Rosa (2020), o surgimento da Covid-19 no Brasil estimulou acaloradas discussões entre os diversos segmentos da sociedade, buscando formas de trabalhar com as TDIC no contexto escolar. No entanto, a educação no país nunca se apropriou efetivamente desta estratégia de ensino nas escolas. Com isso, muitos alunos sentem dificuldades no uso das tecnologias, comprometendo o ensino, considerando-se que existem determinados conteúdos na área de Ciências da Natureza que são difíceis para compreender e, em alguns casos específicos, a forma como o professor ensina é um fator que pode desencadear ainda mais dificuldade do estudante em compreender a disciplina.

De um modo geral, boa parte das práticas docentes ainda se voltam à mera transmissão de conteúdo, tratando o estudante como ser passivo na sala de aula e que acumula informações, impossibilitando momentos de interação entre colegas, de desafios e da busca de resoluções de situações-problema diversas (GUIMARÃES; DIAS, 2014).

Na área de Ciências da Natureza existem quatro formas de alfabetização dos estudantes: i) a primeira é a nominal, que acontece quando o aluno apenas conhece os assuntos ligados à disciplina; ii) a funcional envolve apenas memorização, mas sem compreensão do conteúdo; iii) a estrutural é quando o aluno consegue explicar os conteúdos com seu raciocínio; a iv) multidimensional trabalha através da interdisciplinaridade (KRASILCHIK, 2005). Os discentes precisam atingir o nível da última forma mencionada. No entanto, em grande medida, nas salas de aula prevalece a funcional, haja vista que os temas abordados em sala muitas vezes não condizem com a realidade vivida pelos alunos ou as estratégias utilizadas por alguns docentes não serem consideradas atrativas por parte dos discentes.

Nessas condições, é necessário que os docentes estejam sempre participando de processos de formação continuada, pois essa busca influencia de forma determinante na formação de qualidade dos professores,

estimulando os docentes a buscarem respostas aos acontecimentos em sala de aula. Assim, a formação possibilita a proximidade e a motivação dos alunos com os assuntos que estão sendo abordados (SANTOS et al., 2013).

Segundo Martins (2014, p. 174):

Se não houver um investimento estruturado na formação inicial e contínua dos docentes, valorização social e financeira, adequada infraestrutura escolar, investimentos em equipamentos, apoio da família, acompanhamento por parte das secretarias de educação municipal ou estadual, provavelmente, a qualidade da educação permanecerá apenas nos discursos ou em ações isoladas. Não é possível dissociar a formação docente das políticas públicas voltadas para a educação.

Sendo assim, é de extrema importância que a formação inicial e continuada contribua cada vez mais para os professores, oferecendo possibilidades de mediação motivadora em sala de aula, auxiliando ainda nas práticas pedagógicas de modo que os docentes consigam desempenhar diferentes estratégias de ensino e aprendizagem. É fundamental que os docentes tenham valorização profissional e boas condições de trabalho.

Nesse contexto da pandemia percebemos que não apenas discentes, mas alguns docentes também tiveram dificuldades de acesso a equipamentos tecnológicos. Alguns não tinham o hábito de utilizar na escola e essa passou a ser uma necessidade para que suas aulas acontecessem de modo remoto. Para suprir o ensino presencial, os professores tiveram que trabalhar com as tecnologias digitais, visando buscar rapidamente uma forma que evitasse maiores danos ao ensino. Com isso, plataformas digitais como Google Meet, WhatsApp, Zoom, Google Classroom, Skype, entre outras, ocuparam um papel de destaque no contexto do ensino remoto emergencial.

A tecnologia digital favorece a transformação da linguagem ou dado em números, oportunizando vantagens, como: rápida transmissão de informações independente de local e horário, condições para aprendizagem autônoma, interatividade, entre outras (SOUSA; MOITA; CARVALHO, 2011).

O uso das tecnologias digitais tem sido uma alternativa para o ERE, que se dá por meio de aulas síncronas ou assíncronas, utilizando as TDIC. Ainda assim, muitos professores sentem dificuldades no manuseio das ferramentas, tornando-se um desafio para o fomento do ensino.

Segundo Lacerda (2011), é de extrema relevância que os professores consigam driblar as dificuldades tecnológicas e apropriem-se de estratégias dinâmicas e compatíveis com as transformações sociais. À vista disso, os docentes precisam se reinventar nas práticas educativas, trabalhando com a criatividade, com o objetivo de integrar cada vez mais os alunos ao conhecimento através do uso das plataformas digitais. A situação mostra que

o problema não deve ser concentrado apenas nos educadores e alunos, mas também é preciso levar em consideração a instabilidade política e econômica na qual a sociedade brasileira vive. Assim, a questão socioeconômica atual é um fator preocupante, e que pode acarretar uma severa crise econômica (PINTO; CORONEL; MÜLLER, 2020).

Em 16 de março de 2020, o governo do estado do Ceará decretou situação de emergência através da criação da resolução N° 33.510, com o objetivo de conter o avanço da infecção do novo coronavírus pela população. A partir disso, todas as instituições educacionais tiveram que suspender suas atividades presenciais, evitando a propagação do vírus nas escolas e universidades (CEARÁ, 2020). Em 12 de março de 2020, para conter a disseminação do vírus no município de Aracoiaba, foi criado o decreto N° 12. A partir desta data os estabelecimentos públicos tiveram que ser fechados. No artigo 2° do decreto municipal, fica estabelecida a suspensão das seguintes atividades: “a) Aulas e atividades presenciais em estabelecimentos de ensino, público ou privado, salvo em relação a atividades cujo ensino remoto não seja viável.” (ARACOIABA, 2020).

Diante dessas circunstâncias e sem um planejamento prévio para o sistema educacional, os professores passaram a trabalhar com o ensino remoto emergencial, no qual muitos buscavam superar as limitações no domínio do manuseio dos aparatos tecnológicos, inovando suas práticas educativas aliadas ao uso das ferramentas digitais. Nos meses seguintes, como os casos de contaminação pela Covid-19 no estado não cessaram como era esperado, durante todo o ano de 2020 o governo estadual e, conseqüentemente, os municípios criaram novos decretos similares, visando conter o avanço do vírus no ambiente escolar.

Ciências, no contexto educacional, é uma disciplina escolar de grande importância, pois é através desta área, que conhecemos as interações com o meio ambiente, o desenvolvimento tecnológico, entre outros aspectos. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ciências Naturais (BRASIL, 1997), este campo de estudo oferece conhecimentos relacionados aos fenômenos da Natureza, às mudanças tecnológicas, ao meio ambiente e à sociedade. A partir disso, os discentes podem explorar a vasta quantidade de informações oferecidas, trazendo benefícios ao processo de ensino e aprendizagem.

Arce, Silva e Varotto (2011, p. 9) corroboram que:

O ensino de ciências designa um campo de conhecimentos e um conjunto de atividades que oferecem uma visão científica do mundo real e o desenvolvimento de habilidades de raciocínio desde a mais tenra idade [...]. A escola fundamental tem o dever social de colocar a criança em contato com uma forma particular de conhecimento:

o conhecimento científico. Com efeito, o conhecimento científico busca constantemente esclarecer e verificar os fatos, por meio de observação e investigação. Através desta inquietude de tentar explicar os resultados de forma consistente e ser útil a sociedade, quando o educador aborda com clareza a importância desse conhecimento para a vida dos seus alunos, instiga a curiosidade tornando suas aulas mais interessantes.

Mesmo diante das dificuldades que professores e alunos estão enfrentando nesses tempos de pandemia, o ensino de Ciências pode se sair beneficiado. No entanto, o ensino e as tecnologias digitais que evoluem rapidamente, precisam estar em consonância, ou seja, é fundamental que o docente utilize as TIC em suas aulas (NASCIMENTO; BENEDETTI; SANTOS, 2020). Assim, os equipamentos tecnológicos proporcionam mais dinamismo nas práticas educativas, além de fazer com que os estudantes associem o tema abordado ao seu contexto social. Ainda de acordo com os autores, o uso das ferramentas tecnológicas pode estimular os alunos nas aulas, proporcionando uma ressignificação no processo de ensino e aprendizagem.

Nessas condições, o ambiente escolar precisa se adequar urgentemente às transformações, levando em consideração as particularidades das comunidades envolvidas e dos estudantes (NASCIMENTO, BENEDETTI; SANTOS, 2020). Dessa maneira, os professores de Ciências terão um imenso desafio, pois eles precisarão saber unir os aparatos tecnológicos a boas estratégias de ensino e aprendizagem. Ainda não há uma clareza quanto aos problemas educacionais que a Covid-19 deixará para os próximos anos. Este período será um tempo de reflexões, buscando entender todas as transformações que estão por vir na sociedade.

Desafios e possibilidades do ensino de Ciências na pandemia em Aracoiaba-CE

A investigação foi desenvolvida com professoras de Ciências que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental em escolas do sistema de ensino público, no município de Aracoiaba. A pesquisa aconteceu através da aplicação de um questionário elaborado na plataforma *Google Formulários* e contou com a participação de seis docentes. Foram utilizados nomes fictícios, visando preservar a identidade das participantes. Assim, utilizamos pseudônimos de flores, sendo as professoras chamadas de Hibisco, Íris, Gardênia, Magnólia, Lótus e Violeta. Elas possuem 55, 34, 28, 41, 46 e 50 anos, respectivamente. Observamos que há uma faixa etária bem diversificada, sendo de 28 a 55 anos.

A primeira pergunta solicitava que as professoras definissem a pandemia do Covid-19. A maioria delas classifica o momento como sendo de muitas provações nas relações humanas.

“Como um momento desafiador, atípico.” (Hibisco)

“Momento de mudanças e reflexão no meio social e acadêmico.” (Íris)

“Momento de crise em todo mundo, crise financeira, política, econômica, social, emocional além de física.” (Gardênia)

“Uma forma de repensar nossas atitudes, diante de tudo que estamos vivendo.” (Magnólia)

“Otimista e dinâmica” (Lótus)

“Devastadora.” (Violeta)

Segundo as professoras, o momento é marcado por tragédias, reflexões e mudanças radicais nas interações sociais, no qual todos precisam buscar alternativas viáveis e que sejam capazes de trazer o bem estar social novamente. Somente uma professora, Lótus, compreendeu esse momento como otimista.

Desde março de 2020 as pessoas estão vivendo em uma “nova realidade”, tendo em vista que essa transformação mundial fez com que todos passassem por diferentes níveis de distanciamento social e isso trouxe impactos na educação mundial, inclusive, o novo formato de ensino tirou professores e alunos do espaço escolar, alocando-os no ensino remoto, em suas casas. Sendo assim, tanto docentes quanto discentes precisaram inovar e refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem. Essa nova realidade de ensino forçou professores e alunos a se reinventarem, adaptando-se a novas circunstâncias sem tempo para planejamentos prévios ou uma formação docente adequada (PALÚ; SCHUTZ; MAYER, 2020).

Quando as professoras foram perguntadas sobre como foi organizado o planejamento de suas aulas, considerando o contexto remoto e a necessidade de uso das TDIC, a maioria delas afirmou que trabalha seguindo todas as normas do ensino remoto, baseadas nas diretrizes educacionais vigentes.

“De forma sistematizada, realizando com antecedência no mínimo dois planos, utilizando o livro didático, estudo em casa, pesquisa na internet e outros materiais disponíveis como: BNCC, DCRC, etc.” (Hibisco)

“Está sendo de forma híbrida entre professores e núcleo gestor para avanço nas aulas.” (Íris)

“Está sendo utilizado com recurso tecnológico além do livro didático, pensando nas aulas remotas. Além de requerer muito tempo para preenchimento de instrumentais”. (Gardênia)

“Feito sob orientações dos formadores e núcleo gestor.” (Magnólia)

“Através de PADs e de instrumentais contendo as principais estruturas organizacionais de acordo com as plataformas digitais.” (Lótus)

“Através de pesquisas em livros, internet e livros didáticos.” (Violeta).

Na pesquisa, constatamos que as professoras enfatizam a elaboração dos trabalhos burocráticos como os planos de aula e a formulação do Plano de Atividades Domiciliares (PAD), ou então, os relatórios de participação dos discentes. Este problema ocorre, principalmente, devido a grande quantidade de documentos que docentes precisam entregar para os órgãos educacionais competentes. Com isso, muitos docentes se sentem despreparados e completamente sobrecarregados de atividades, não conseguindo ter tempo suficiente para fazer cursos de atualização no uso das tecnologias digitais, por exemplo.

A demora no planejamento das atividades leva em média de cinco a seis horas por dia. O espaço da residência, muitas vezes, é inadequado para elaborar atividades *online*. Tudo isso cria empecilhos no desenvolvimento de aulas remotas de qualidade.

Nesta conjuntura, vários professores vivem estressados devido aos acontecimentos sociais, com um número cada vez maior de pessoas contaminadas pelo vírus do Covid-19 e também pelas circunstâncias da convivência familiar junto como o trabalho, atrapalhando o desenvolvimento e a qualidade das aulas. As professoras foram perguntadas sobre como desenvolvem suas aulas considerando o contexto remoto. Na sequência apresentamos as reflexões das docentes.

“No momento da execução do plano, ou seja, na hora em que as aulas são ministradas, sinto que alguns alunos não participam e outros não dão devolutiva das atividades.” (Hibisco)

“Bom, adaptando aos novos desafios.” (Íris)

“As aulas estão fluindo bem, sempre com dinâmicas buscando a interação com a turma. Mas os alunos encontram-se desmotivados.” (Gardênia)

“Se adaptando e melhorando.” (Magnólia)

“Usando as plataformas digitais, visando potencializar e flexibilizar o processo ensino aprendizagem dos educandos, com equidade.” (Lótus)

“Estão sendo ministradas através das plataformas e buscando ser criativa.” (Violeta)

A partir dos dados, percebemos que algumas professoras estão preocupadas pelos alunos que não participam das aulas. Outra situação que as professoras mencionam diz respeito à desmotivação de muitos alunos no ensino remoto, afetando o rendimento escolar. Por outro lado, algumas docentes mencionaram sobre a importância das tecnologias no contexto educacional e a busca pela criatividade.

Nesse sentido, as docentes estão trabalhando com novos desafios, visto que ao longo da história do desenvolvimento educacional, os professores não utilizavam com frequência os aparatos tecnológicos no cotidiano escolar. Com isso, as tecnologias digitais na sala de aula podem proporcionar uma aprendizagem diversificada além de auxiliar na criatividade. Corroborando com as respostas das professoras, Cordeiro (2020, p. 5), afirma que o uso das tecnologias digitais “pode favorecer o processo de ensino e aprendizagem de forma mais eficaz e autônoma, com foco no desenvolvimento humano em todas as suas vertentes e voltado principalmente para a realidade na qual vivenciamos”.

Quando perguntadas sobre as plataformas digitais mais utilizadas, as professoras disseram que costumam interagir com os alunos através de *Google Meet, Whatsapp, Google Classroom* e *Google Hangouts*.

Os resultados mostram que as plataformas digitais são de extrema relevância no ensino remoto, visto que os aplicativos oferecem alternativas informacionais, podendo dinamizar cada vez mais o processo de ensino e aprendizagem. Cordeiro (2020, p. 4) demonstra que o avanço das TDIC “possibilitou a criação de ferramentas que podem ser utilizadas pelos professores em sala de aula, o que permite maior disponibilidade de informação e recursos para o educando, tornando o processo educativo mais dinâmico, eficiente e inovador”.

Indagamos às professoras sobre as dificuldades em relação ao uso das plataformas digitais para o ensino de Ciências. As docentes destacaram que o problema é justamente alcançar o maior número de alunos possíveis. Outras ainda relataram que o acesso à internet também é uma dificuldade no ensino remoto.

“Alguns alunos relatam ter dificuldades com acesso a internet, outros o aparelho não suportam os aplicativos recomendados.” (Hibisco)

“Alcançar o maior número de alunos.” (Íris) “Falta de acesso à internet e celular.” (Gardênia)

“Internet de má qualidade e falta de acesso para todos.” (Magnólia)

“Que alguns dos nossos educandos não possuem ferramentas digitais disponíveis para acessar as plataformas digitais e ausência da família por falta de escolaridade.” (Lótus)

“As dificuldades são mais dos alunos, pois os mesmos às vezes não têm internet ou os celulares estão com problemas ou a internet.” (Violeta)

Verificamos que as professoras responderam de forma unânime, que a principal dificuldade sentida por elas é ter que alcançar o maior número de alunos possível. As professoras ainda comentaram que muitos alunos não entregam as devolutivas, além disso, a falta de empenho e participação por parte de muitos estudantes nas aulas *online* é considerado um problema.

Nesse sentido, percebemos que vários estudantes não dispõem de equipamentos e internet, ou então, os discentes precisam dividir um mesmo aparelho com pessoas da casa, atrapalhando a participação destes nas aulas. Outro problema frequente diz respeito às dificuldades no uso dos aplicativos, haja vista que os aparelhos muitas vezes não suportam essa demanda. Quando perguntadas sobre quais estratégias utilizam para superar as dificuldades no uso das plataformas digitais para o ensino de Ciências, houve divergências nas respostas. Algumas professoras relataram que costumam trabalhar por meio das interações com os alunos e o dinamismo nas aulas. Por outro lado, outras professoras disseram que utilizam o material impresso para os estudantes que não têm acesso à internet.

“Para os alunos que têm dificuldades com acesso a internet, utilizo material impresso.” (Hibisco)

“Atividades mais interativas.” (Íris)

“Busco interagir com os alunos e ter aulas mais dinâmicas e para aqueles que não têm acesso à internet tentamos a busca ativa, se preciso indo à casa do aluno.” (Gardênia)

“Empatia, e sempre ter outra coisa pronta (plano b).” (Magnólia)

“Além das plataformas digitais uso modelos didáticos sequenciados, slides envolvendo os temas abordados, mapas mentais e súmula sobre os temas.” (Lótus)

“Quando não consigo acessar através do Google Meet, gravo as aulas e envio via Whatsapp.” (Violeta)

Nesse sentido, é notório que, para além das aulas expositivas, o uso de vídeo conferência deve propiciar a utilização de slides na apresentação, o trabalho com mapas mentais e os jogos relacionados ao conteúdo, haja vista que através de práticas diferenciadas os alunos são estimulados a novas formas de aprendizagem. Fica evidente também que as professoras assumiram bem o compromisso de garantir a aprendizagem dos estudantes e sempre buscam outra possibilidade. Em concordância com as respostas das professoras, Cordeiro (2020, p. 6) aborda a criatividade docente “no que se trata da criação de recursos midiáticos: criação de vídeo aulas para que os alunos possam acessar de forma assíncrona além das aulas através de videoconferência para a execução de atividades síncronas como em sala de aula”.

É preciso ressaltar que no caso de docentes que se sentirem impossibilitados de participar das aulas por algum compromisso ou algum evento, as ferramentas tecnológicas oferecem alternativas capazes de auxiliar a gravação de vídeo aulas. Outra praticidade das tecnologias no contexto escolar é que os aparatos ajudam os professores no envio de vídeos sobre determinado conteúdo através do *YouTube*. Os professores também podem optar em utilizar jogos educativos, pesquisados em páginas específicas da internet.

De acordo com a compreensão de Felizola (2011), apesar do crescimento da utilização das TDIC, percebe-se que a maioria da população não tem condições básicas de acesso à internet, destacando a desigualdade, a partir do momento em que poucos têm acesso a vantagens tecnológicas. Em contrapartida, a realidade dos alunos que não disponibilizam de equipamentos

e acesso à internet, coloca em evidência algo que ultrapassa a realidade do município de Aracoiaba, mas o problema da desigualdade social no país. A falta de políticas públicas capazes de amenizar a situação é algo preocupante para o desenvolvimento educacional brasileiro.

Estamos há mais de um ano vivenciando essa realidade da pandemia da Covid-19 e seus impactos na educação. É um momento de muitas perdas e vidas ceifadas. A vacina é uma esperança, mas sua distribuição no Brasil começou de modo tardio e muitas vezes a Ciência foi menosprezada pelos gestores maiores. Em relação à educação, é preciso destacar a resiliência dos docentes, que em meio a tantas dificuldades vêm garantindo aos estudantes o direito de aprender, de interagir mesmo que de modo remoto.

Considerações finais

A estratégia de ensino remoto emergencial modificou as relações entre escola e família, mostrando que ambas vivem em um período completamente novo em virtude do isolamento social e que ao mesmo tempo, esta nova realidade é considerada, em grande medida, adversa para professores, alunos e familiares. Por outro lado, os resultados mostraram que as docentes de Ciências, participantes da investigação, estão buscando cada vez mais superar as dificuldades impostas pelo ensino remoto, apropriando-se da criatividade nas metodologias de ensino, trabalhando com animações em sites específicos, jogos e atividades dinâmicas que promovam o processo de ensino e aprendizagem, com práticas educativas que considerem as particularidades dos alunos.

A análise dos dados também indicou que o período da pandemia destaca a desigualdade social existente no país, haja vista que vários estudantes não disponibilizam de condições mínimas de acesso à internet e equipamentos de qualidade para poder participar das aulas. Com isso, os alunos que não recebem subsídios acabam em situações de desvantagem na aprendizagem. Contudo, a Secretaria Municipal de Educação visando minimizar o problema, disponibiliza atividades impressas.

Nesse contexto pandêmico, existem alguns fatores que devem ser colocados em pauta: a importância dos familiares na educação, a valorização dos profissionais da educação, o uso cada vez maior das tecnologias digitais de informação e comunicação nas escolas e o investimento do Estado em infraestrutura nas escolas, além de oferecer auxílios aos estudantes socioeconomicamente mais vulneráveis. Portanto, é de extrema relevância que a tecnologia seja aliada da educação de forma contínua, não servindo apenas como modalidade emergencial temporária. Os meios tecnológicos

em diálogo com o trabalho pedagógico realizado pelos professores podem possibilitar o estímulo da aprendizagem em Ciências e, certamente, nas outras disciplinas também, impulsionando o conhecimento e o crescimento socioeducacional da juventude em idade escolar.

Referências

ARACOIABA. **Decreto nº 12**, estabelece a política de isolamento social com medidas mais rígidas direcionadas à prevenção da disseminação da COVID-19, no Município de Aracoiaba dá outras providências. Disponível em: https://www.aracoiaba.ce.gov.br/arquivos/954/DECRETOS_12_2021_0000001.pdf. Acesso em: 16 Abr. 2021.

ARCE, Alessandra; SILVA, Debora A. S. M. da; VAROTTO, Michele. **Ensinando ciências na educação infantil**. Campinas: Alínea, 2011.

BORBA, R. C. D. N. et al. Percepções docentes e práticas de ensino de ciências e biologia na pandemia: uma investigação da Regional 2 da SBEnBio. **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 153-171, junho 2020. ISSN 1982-1867.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> .

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências naturais**. Brasília, 1997. Disponível em: Acesso em: 19 Mar. 2021.

CEARÁ. **Decreto nº 33.510**, decreta situação de emergência em saúde e dispõe sobre medidas para enfrentamento e contenção da infecção humana pelo novo coronavírus. Fortaleza, CE, mar de 2020. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20200316/do20200316p01.pdf>. Acesso em: 16 Abr.2021.

CHAGAS, I. Utilização da Internet na Aprendizagem da Ciência – Que Caminhos Seguir? **Revista Inovação**. v. 14, n. 3, p. 14-26, 2001.

CORDEIRO, K. M. A. O Impacto da Pandemia na Educação: A Utilização da Tecnologia como Ferramenta de Ensino. 2020. Disponível em: <http://>

repositorio.idaam.edu.br/jspui/handle/prefix/1157 Acesso em: 16 Abr.2021.

FELIZOLA, P. A. M. O direito à comunicação como princípio fundamental: internet e participação no contexto da sociedade em rede e políticas públicas de acesso à internet no Brasil. **Revista de Direito, Estado e Telecomunicações**, v. 3, n. 1, p. 205-280, 2011.

GUIMARÃES, Â. D. M.; DIAS, R. Ambientes de Aprendizagem: reengenharia da sala de aula. In: COSCARELLI, C. V. (Org.). **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. p. 23-42.

KRASILCHIK, M. **Práticas de Ensino de Biologia**. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.

LACERDA, C. C. **Problemas de aprendizagem no contexto escolar: dúvidas ou desafios?** Rio Grande do Sul, 2009. Disponível em: <<https://groups.google.com/forum/#!topic/contatoseducacionais/U-HWJ73yN6g>>. Acesso em: 19 Mar. 2021.

MARTINS, E. S. **Formação contínua e práticas de leitura: o olhar do professor dos anos finais do ensino fundamental**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2014.

MÉDICI, M. S.; TATTO, E. R.; LEÃO, M. F. Percepções de estudantes do Ensino Médio das redes pública e privada sobre atividades remotas ofertadas em tempos de pandemia do coronavírus. **Revista Thema**, v. 18, n. ESPECIAL, p. 136-155, 2020. Disponível em: <http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/viewFile/1837/1542>. Acesso em: 05 Mar. 2021.

NASCIMENTO, Francisca Georgiana Martins do; BENEDETTI, Tiago Rodrigues; SANTOS, Adriana Ramos dos. Uso do Jogo Plague Inc: uma possibilidade para o Ensino de Ciências em tempos da COVID-19. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 5, 2020.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Tedros Adhanom Ghebreyesus**. Disponível em: <<https://twitter.com/DrTedros>>. Acesso em: 20 Mar. 2021.

PALÚ, Janete, SCHUTZ, Arlan; MAYER, Leandro (org.). **Desafios da educação**

em tempos de pandemia. Cruz Alta: Ilustração, 2020.

PINTO, N. G. M.; CORONEL, D. A.; MÜLLER, A. P. Uma discussão sobre o Observatório Socioeconômico da Covid-19 por meio de uma perspectiva estadual, regional e nacional. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, p. 1-15, jun. 2020. Disponível em: <<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/4930/4409>>. Acesso em: 19 Mar. 2021.

REIS, L. G. **Produção de Monografia da teoria à Prática: o Método Educar pela pesquisa (MEP)**. 4. ed. Brasília: Senac-DF, 2012.

ROSA, Rosane Teresinha Nascimento da. Das aulas presenciais às aulas remotas: as abruptas mudanças impulsionadas na docência pela ação do Coronavírus - o COVID-19! **Cient.Schola**, Santa Maria, Rio Grande do Sul, v. 6, n. 1, p. 1-4, jul. 2020. Disponível em: [http://www.cmsm.eb.mil.br/images/CMSM/revista_schola_2020/Editorial%201%202020%20\(Rosane%20Rosa\).pdf](http://www.cmsm.eb.mil.br/images/CMSM/revista_schola_2020/Editorial%201%202020%20(Rosane%20Rosa).pdf). Acesso em: 18 Mar. 2021.

SANTOS, A. H. D. et al. Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, XI, Curitiba, Universidade católica do Paraná. **Anais Eletrônicos**, 2013. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/9474_6573.pdf>. Acesso em: 19 Mar. 2021.

SENHORAS, Elói Martins. CORONAVÍRUS E EDUCAÇÃO: ANÁLISE DOS IMPACTOS ASSIMÉTRICOS. **Boletim de Conjuntura**, Boa Vista, v. 2, n. 5, p. 128-136, maio 2020. Disponível em: <https://revista.ufrr.br/boca/article/view/Covid-19Educacao/2945>. Acesso em: 18 Mar. 2021.

SOUSA, Robson Pequeno de; MOITA, Filomena da M. C. da S. C.; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes (Org.). **Tecnologias digitais na educação**. Campina Grande: EDUEPB, 2011. Disponível em: http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/1484_991_sousa-9788578791247.pdf. Acesso em: 16 Abr. 2021.

A EDUCAÇÃO BRASILEIRA E A PANDEMIA COVID-19: ALINHAVOS ENTRE O ENSINO REMOTO E A APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES

Hercules Guimarães Honorato

DOI: 10.29327/543862.1-9

Introdução

Contar-se-ia para sempre que um homem fora condenado a meditar no fundo de um poço durante sete sóis e sete luas e que, apavorado com o escuro, se amigou do próprio medo. Sentindo-lhe carinho.

(Valter Hugo Mãe, “Homens imprudentemente poéticos”)

Estamos em um mundo globalizado, onde um fato expressivo, de qualquer natureza, que aconteça em um determinado ponto do espaço terrestre, é replicado, quase que imediatamente, para todo o restante do planeta, tanto para o bem, mas em maior grau, para o mal. Vivemos uma pandemia de um novo vírus que surgiu em uma cidade da China e, rapidamente, atravessou fronteiras e espaços, atingindo mentes e medos, o chamado COVID-19. A circulação de pessoas parou compulsoriamente e estamos fazendo um “distanciamento social”. As instituições de ensino não poderiam ficar excluídas, pararam por um período indeterminado, pois ainda não sabemos o que vai acontecer nos próximos dias e meses.

Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2020), com mais de 1,5 bilhão de estudantes afetados pela pandemia em todo o mundo, a educação enfrenta uma crise sem precedentes, representando 87% da população mundial de estudantes. De imediato podemos afiançar que, no momento em que foi determinado o fechamento das escolas em um período de ano letivo, não estávamos preparados para tal situação, pois não havia ações efetivas e de imediata execução para a continuação do processo de ensino e aprendizagem, sem escolas e nesse novo contexto, com certeza uma disruptura muito sentida.

O Brasil é um país de dimensões continentais, com altos índices de exclusão, desigualdades sociais e educacionais e profundas disparidades regionais, em que “o desenvolvimento econômico e social tem-se dado combinando ilhas de riqueza cercado por oceanos de pobreza” (CUNHA; CUNHA, 2008, p.23). O fechamento das escolas, retirando o estudante, mesmo que seja momentaneamente, de um ambiente de construção social, de convívio com os demais colegas, que busca um ensino de qualidade, provendo também a sua alimentação, requer uma avaliação da aprendizagem nas ações e soluções que foram e estão sendo apresentadas como possíveis de serem implementadas.

O presente estudo, portanto, tem como objetivo principal apresentar as lições que estão surgindo como possíveis ações a serem empreendidas pelos gestores escolares, professores e legisladores de políticas públicas educacionais no que tange ao maior desafio que o mundo está vivenciando desde a 2ª Guerra Mundial. Este estudo não entra nos aspectos ligados à emergência sanitária que vivemos, nem sobre os campos político e econômico da temática de um mundo pós-pandemia. Os pontos abordados são do campo da educação, alinhavados com a educação a distância, no caso ensino remoto, e no aprendizado do alunado nesse período em questão.

O artigo está dividido em quatro seções principais, além da introdução e das considerações finais. A primeira apresenta a metodologia empregada no desenvolvimento deste estudo. A seção seguinte apresenta o referencial teórico que teve como base forte a legislação em vigor e as publicadas no período em questão. Na seção que se segue são apresentadas os resultados e as discussões. Por último, foram realizadas as análises dos dados levantados no instrumento de coleta.

Assim contextualizado, a seguinte questão de pesquisa norteou este trabalho: Que lições poderiam ser apreendidas pelos envolvidos com a aprendizagem discente após a reabertura das escolas?

Metodologia

A abordagem metodológica de investigação adotada nesta pesquisa foi qualitativa. O caminhar deste estudo contou ainda com pesquisas documental e bibliográfica como técnicas exploratórias iniciais, onde se buscou estabelecer relações sobre a educação e a pandemia COVID-19, com um levantamento de artigos em sítios acadêmicos na internet, que trouxessem a luz sobre o que está sendo apresentado como soluções institucionais e políticas educacionais durante o fechamento das escolas e a continuidade do ensino e aprendizagem dos estudantes.

Foi construído, como instrumento de coleta de dados, um pequeno questionário e disponibilizado via *google forms* na internet. Foram utilizadas em primeiro lugar para distribuição do *link* (<https://forms.gle/Hb3Efw65yj8QcJK38>) às redes sociais deste autor, como o *Facebook*, o *Linkedin* e o *WhatsApp*. Na iminência de obtermos respostas também de pessoas que não utilizam as redes sociais com frequência, foram impressas e encaminhadas diversas enquetes para possíveis respondentes, além do envio via e-mail. O início da divulgação da enquete ocorreu no dia 23 de abril e finalizado em 02 de maio.

De posse dos resultados dos questionários, efetuou-se uma análise do material gerado, com base nos eixos considerados – pandemia COVID-19, família, educação, professor, estudante, aprendizagem e Educação a Distância (EaD) ou ensino remoto.

Referencial Teórico

A montagem de um quadro teórico para um tema tão atual e conjuntural teve que ser limitado a uma data de finalização da juntada dos dados e bibliografia. O dia do início da elaboração deste estudo foi o dia 28 de abril, por comemorarmos um dia especial, o Dia Mundial da Educação. Importante destacar que até o fechamento deste texto, em final de julho, ainda não foram reiniciadas as aulas presenciais, sendo que as discussões recaem sobre uma possível segunda onda de contaminação em virtude do aumento dos contatos sociais, pessoais e escolares.

Na pesquisa documental realizada foram selecionadas para este estudo os seguintes documentos, em especial, a Medida Provisória (MP) nº 934, de 1º de abril de 2020, que estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública; a Portaria nº 345, de 19 de março de 2020, do Ministério da Educação, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19; e o Parecer CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020, sobre a Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia.

Resultados e Discussões

O art. 205 da nossa Carta Magna deixa claro que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Assim exposto, podemos verificar que o preparo para a cidadania plena é um direito de todos e a educação é o seu caminho, devendo o Estado e a família participarem dessa formação juntos.

O poder executivo, o Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Educação (CNE), neste período, expediram uma MP, uma portaria e um parecer, respectivamente. A MP nº 934, de 1º de abril de 2020, estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior para o enfrentamento da situação de emergência de saúde pública (BRASIL, 2020a). A Portaria nº 345 (BRASIL, 2020b) autoriza, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação. O Parecer do CNE/CP nº 5/2020 (BRASIL, 2020c), de 28 de abril de 2020, reorganiza o Calendário Escolar e cria a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual.

A MP em questão, para o caso específico da educação básica, em seu art. 1º, dispensa a obrigatoriedade do número mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, que é descrito no inciso I, do art. 24 da LDB (BRASIL, 1996), que em síntese estabelece como carga horária mínima anual de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver (BRASIL, 2020a). Nesse mesmo caminho, o Parecer do CNE participa que a suspensão das atividades escolares acarretarão “dificuldades para a reposição de forma presencial da integralidade das aulas suspensas ao final do período de emergência, com o comprometimento ainda do calendário escolar de 2021 [...]” (BRASIL, 2020c, p.3).

O caminho escolhido pelas redes de ensino nos estados e municípios foi partir para o que ficou denominado de “ensino remoto”. O Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, regulamenta o art. 80 da LDB que trata especificamente da Educação a Distância (EaD). Considera-se EaD a modalidade educacional na qual “a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação

e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros [...]” (BRASIL, 2017, p.1). Foi realçado por este autor que o pessoal tem que ser qualificado.

As escolas são instituições, organizações complexas compostas de partes interdependentes, governadas por regras e normas de comportamento bem estabelecidas e adaptadas para ter estabilidade (SAMMONS, 2008, p.350). Cada escola é única porque possui suas características próprias moldadas por diferentes fatores, tais como localização, características dos alunos, tamanho, recursos e, especialmente, a qualidade dos seus professores. A escola não existe sem professores, alunos, corpo pedagógico-administrativo e sem a família, a sinergia entre seus integrantes é de suma importância para a consolidação do processo educativo – ensino, aprendizagem e avaliação.

A sala de aula é o *locus* onde a relação professor-aluno se desenvolve em maior intensidade, em princípio, em todo o processo de ensino-aprendizagem. Segundo Morales (2006, p.10), pensar na sala de aula como lugar da relação “pode abrir para nós um horizonte de possibilidades, inclusive didáticas, que talvez não estejamos utilizando em todo seu potencial”. Este autor reitera que, em primeiro lugar, esta relação deve ser considerada como “uma relação profissional”. A gestão da sala de aula supõe um gesto que se apoie, ao mesmo tempo, nos saberes a construir, nos procedimentos de implementação das atividades e na lógica das interações alunos com o mestre.

Outro ponto prejudicado com o fechamento das escolas é a relação direta professor-aluno. Importante aspecto dessa relação é que a conduta do professor exerce influência direta sobre a motivação e a dedicação dos seus alunos ao aprendizado. Temos que estar convencidos de que todos os alunos são importantes, que é nossa vontade fazer com que todos participem e vejam que a relação tem que ser igual aos elos de uma corrente, fortes e unidos em um determinado objetivo. Um bom relacionamento com nossos alunos, portanto, é condição *sine qua non* para a eficácia da tarefa docente na construção de estruturas fortes para o caminhar autônomo dos mesmos.

Assim, inicialmente exposto, precisamos procurar uma nova forma de ensinar e aprender, pautada no contexto do mundo atual e considerando o que se tem em casa, o envolvimento da família e a vida de distanciamento social. É preciso explorar novas maneiras de aprendizagem e interações que estimulem a curiosidade e a criatividade nos alunos para além do currículo acadêmico. Conteúdo sem contexto não gera significado. Isso sempre foi (e continua sendo) verdade na aprendizagem, por isso se faz necessária uma rotina positiva para apoiar os alunos neste momento de incerteza.

Dois gargalos são verificados no ensino remoto: nossa situação de distribuição de internet banda larga no Brasil e a não preparação do professorado para esta atividade do ensino a distância. Outro ponto nevrálgico que afeta também o processo educacional são as famílias, que estão fazendo grandes esforços para acomodar sua vida cotidiana e pessoal ao novo cenário desconhecido, que ainda não tem dia e hora para terminar. O clima socioemocional na sala de aula é tão importante para o ensino e a aprendizagem, sendo que, na situação atual, a relevância passa para a sala de jantar ou para outro ambiente familiar, em que momentos de diálogos podem ser criados pela quarentena. Educadores, professores e pais descobrem aulas *on-line*, a falta de políticas públicas nesse setor e o desafio de tentar criar alguma forma de rotina familiar nessa nova maneira de viver isolados socialmente.

No caso dos estudantes, os seguintes desafios foram estabelecidos em estudo por Mateo (2020): superlotação da moradia e falta de local silencioso para estudar; pais ausentes e falta de apoio; a falta de infraestrutura tecnológica e conectividade; sedentarismo, ansiedade e *stress*; violência doméstica; analfabetismo digital; e motivação para fazer sua lição de casa. Quando não temos uma prática de autoconhecimento e reflexão de nosso processo de aprendizado individual, não poderemos ter uma estratégia que nos ajude a ser melhores aprendizes a cada dia. Por esses motivos, é essencial que os alunos se apropriem de seu processo de aprendizagem (ACOSTA, 2020), ou seja, que sejam autônomos.

As condições objetivas de acesso ao material pedagógico criarão tratamentos diferenciados entre aqueles que acessam e não acessam as tecnologias digitais. Apesar de o acesso à internet ter crescido substancialmente, “nem todos os estudantes têm condições de usá-la para estudar e nem todas as pessoas – estudantes e pais – dominam as ferramentas que serão indicadas” (MARTINS; PINA, 2020, p.5). Dentro dessa fórmula mágica, o trabalho educativo, que possui uma natureza complexa e exigindo a formação especializada, é ressignificado para possibilitar que os pais ou responsáveis sejam convertidos em agentes do processo educacional a partir da decodificação dos manuais técnicos de ensino.

Um tema também discutido na situação conjuntural atual é o cumprimento da matriz curricular em vigor em função do ensino remoto. Segundo a Sociedade Brasileira de Pediatria (2019), para crianças maiores de seis anos e adolescentes, o tempo de tela não deve exceder a duas horas por dia, a não ser em caso de trabalhos acadêmicos, estabelecendo intervalos para descanso e atividade física. São listados no manual 15 principais problemas

médicos e alertas de saúde de crianças e adolescentes na Era Digital, porém, vamos citar apenas os mais conspícuos ao objeto desta pesquisa: transtorno de déficit de atenção e hiperatividade; problemas visuais, miopia e síndrome visual do computador; e transtornos posturais.

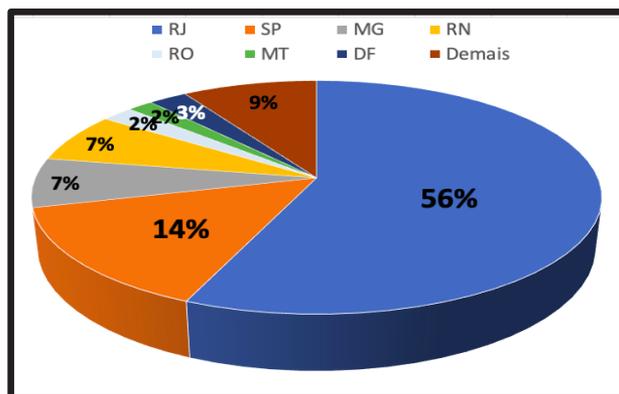
Em função desse dilema do ensino remoto via ferramenta digital e a possibilidade do estudante ficar muito tempo na frente da tela do computador, em especial os alunos do ensino fundamental, apresentei, via e-mail para o Prof. Daniel Mill, da Univ. de São Carlos, um especialista no tema, como poderia a EaD contribuir para o aprendizado de crianças e adolescentes. Ele respondeu:

Estou certo de que a EaD tem muito a contribuir para o ensino fundamental, mas vejo pecados na forma emergencial como está sendo posta em prática: **falta tempo para planejamento, falta de preparação dos professores e estudantes**, maior foco no conteúdo do que no estudante etc. [...] Ademais, estou prevendo muitas críticas injustas à modalidade de EaD por adoção indevida [...] muitos vão dizer detestam EaD ou que não funciona (mas não sabem que está sendo empregada de modo equivocado) (MILL, 2020, grifo nosso).

Análise dos dados levantados pela enquete

Como em qualquer pesquisa, temos respostas adjetivadas e curtas, e outras longas com conteúdo textual muito importante e até, às vezes, inusitados, que atendam ao efeito desejado do pesquisador. Foram feitas três perguntas, esperando-se duas respostas diretas e uma mais aberta. As diretas se relacionavam à ocupação principal do respondente, ao país de residência e, no caso do Brasil, também o estado. A questão aberta procurou dar voz às famílias e compreender a vivência social da educação em tempos de distanciamento social. A pergunta era: Como está se desenvolvendo a aprendizagem do seu “estudante conhecido”?

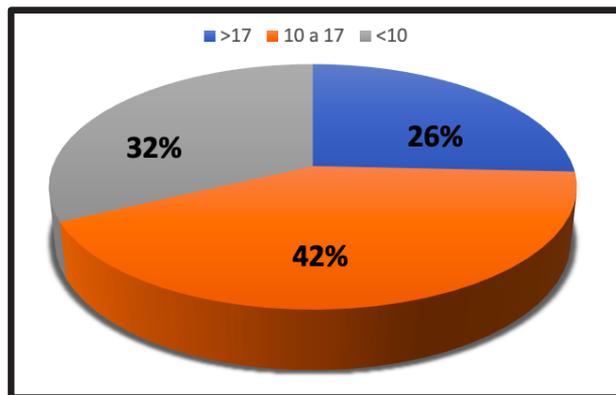
Somando-se todas as repostas coletadas, conseguimos um total de 323 respondentes, a maioria do Brasil. As respostas do exterior totalizaram 14 retornos, sendo três dos USA, três da Colômbia, dois da Alemanha, dois de Portugal, dois da Índia, um da Itália e uma da Rússia. No caso das respostas nacionais, conforme apresentado no gráfico a seguir, a grande maioria de respondentes é do estado do Rio de Janeiro, não poderia ser diferente, visto que é a origem deste autor. Se fizeram representar 16 estados mais o Distrito Federal.

Gráfico 1 – Percentual de respondentes por estado

Fonte: o autor.

Se somarmos os quantitativos percentuais no Gráfico 1 dos estados de Rio de Janeiro e São Paulo, teríamos 70% de todos os respondentes, tendo estados com apenas uma resposta por pessoa no balanço geral. Assim exposto, depois de uma leitura completa de todas as 309 respostas nacionais à enquete, resolvemos proceder a análise, separando-as em grupos: as de São Paulo, as do Rio de Janeiro; e os demais estados brasileiros e o Distrito Federal em um só conjunto. As respostas do exterior não foram analisadas neste estudo.

Continuando apresentando os dados que compõem a enquete, das ocupações ou profissões dos respondentes, em sua maioria eram: professores, militares, médicos, profissionais liberais, procuradores, técnicos de uma maneira geral, motoristas, policiais, advogados, estudantes, engenheiros, dentistas, fisioterapeutas, biólogos, autônomos, funcionários públicos, aposentados, do lar e um número considerado não estão trabalhando. Com esse leque de profissões, nem todas foram citadas, podemos inferir que as respostas que por ventura sejam disponibilizadas neste estudo podem ter um caráter representativo da sociedade brasileira.

Gráfico 2 – Percentual de Estudantes por faixa etária

Fonte: o autor.

Quando foi solicitado que a pessoa inquerida colocasse a faixa etária do seu estudante conhecido, a ideia deste autor foi trabalhar com aquelas crianças e adolescentes, na faixa de 10 a 17 anos, que não devem ter tido ainda uma experiência de ensino *on-line*. O Gráfico 2 a seguir apresenta como foram distribuídas as faixas etárias pelos respondentes. A análise foi realizada com o foco na faixa dos ensinos fundamental e médio.

Respondentes do Rio de Janeiro

Uma situação verificada, quando do ensino remoto com isolamento social, é a sobrecarga que a família tem com seus dependentes, somado a um possível *home office* dos responsáveis. Um dos respondentes transpareceu: “Os estudantes que cursam o ensino fundamental I, **as famílias estão se sentindo sobrecarregadas**, pois precisam separar mais tempo para realizar as atividades escolares com os filhos, os que cursam o fundamental II não tem autonomia de estudo, [...]”. Outro responsável deixou claro uma situação que foi a apresentada por Mill (2020), ou seja, “O ensino à distância só funciona para adultos. **Para crianças é ineficiente**”. A família ficou sobrecarregada com mais essa tarefa, que em muitos casos se torna um fator de mais *stress* na relação com o trabalho e familiar. Um responsável deixa claro que: “Está sendo bem complicado...pois não esperávamos ter que ensinar nossos filhos a ler e a escrever praticamente como uma obrigação, tendo em vista que esse é o papel da escola.”

Continuando ainda neste tema, transcrevo o desabafo de uma enfermeira em relação ao seu filho: “Meu filho recebe atividades pelo aplicativo da escola, alguns vídeos curtos de 2 minutos no máximo com conteúdos sobre a matéria e algumas explicações da professora. As atividades são orientações

para ler e fazer páginas dos livros algumas folhas complementares. Eu trabalho normalmente, estudo com ele quando posso”. Um responsável que é analista financeiro corrobora: “Tenho feito com muita dificuldade com eles as atividades enviadas pela escola ... não são tão complexas mas falta tempo. Somente isso [...] não tenho tempo de pensar em coisas legais ou interessantes [...] só trabalho, atendo às demandas da escola, as demandas de casa e pronto faltam horas no meu dia pra tudo isso”. O lar não é uma escola.

Uma questão bem apresentada, e que vai ao encontro do pensamento deste autor, é que soluções improvisadas de qualquer natureza e, em especial, na educação tende a ser mais um tijolo a ser colocado nas desigualdades educacionais. Um respondente confirma esse pensamento, principalmente quando se tenta fazer com que o presencial se transforme como um passe de mágica no ensino *on-line*. “As escolas não estavam preparadas. Há uma adaptação ruim entre o ensino presencial e a EaD. Muitas escolas não fazem EaD, simplesmente pegaram um material preparado para presencial e o apresentaram”.

O que culmina com a resposta que fecha a seção dedicada aos respondentes do Rio de Janeiro: “A escola não disponibilizou nenhum material para aprendizagem do aluno”. A solução então é não fazer nada? Estamos falando de crianças e adolescentes de 10 a 17 anos, um coletivo que precisa e deve ser formado, informado, ensinado e que continue a aprendendo.

Respondentes de São Paulo

As respostas em grande medida, continuam a retratar o ensino a distância e a internet. Uma das respondentes é pedagoga e já foi secretária de educação de um município do interior de SP. Seguindo na linha do currículo escolar, além de um outro ponto também levantado neste estudo, o do uso de aplicativos prontos para o campo educacional. A professora enfatiza que:

Os estudantes em questão, (5º ano EF e 1º ano EM-Colégio Particular-) vem recebendo aulas *on line*, em carga horária normal. O conteúdo tradicional para mim, neste momento, para essa faixa de idade, não é o mais importante, até porque esse esforço deveria ser embasado em propostas de tecnologias educacionais mais cuidadosas, baseadas em pesquisas de resultados, e não, em soluções que a maioria das empresas de tecnologia tem apresentado.

A distância física dos amigos também foi um ponto bem diagnosticado pelos respondente. A escola, como unidade básica e espaço de realização de objetivos e metas do sistema educativo, encontra-se hoje fechada, não se constituindo no momento em um importante local para a qualidade de vida e demandas sociais das pessoas que orbitam em seu entorno comunitário. A ausência da relação pessoal com colegas e professores está sendo muito

sentida pelas crianças e adolescentes, o que deixa claro nesta resposta: “Mais limitada por conta da dificuldade de concentração nas ferramentas online com os amigos a distância”.

Respondentes dos demais estados

Nesta seção estão apresentadas algumas respostas que retratam como está a aprendizagem do seu estudante. Faremos uma costura textual grifada com os estados dos respondentes colocados em parênteses e numerados sequencialmente, caso apareçam respostas em mais de um estado.

“Os que estudam em redes particulares estão tendo aula online e os da rede pública estão parados sem qualquer atividade escolar (três estudantes: dois parado e um estudando online) (MG1). Muito difícil, estabelecer rotina de aprendizagem estando trabalhando normalmente em casa. Esta bem aquém da necessidade do aluno (MG2). Fraca, não levam a sério, não estudam direito ficam copiando respostas prontas da internet sem procurar entender (MS). A qualidade das vídeo aulas também não é tão boa. De sua escola, que é estadual, não enviaram nenhum material específico (PR). A escola envia as vídeo aulas dos conteúdos e continuo em casa com lições além da aula (RN). Muito prejudicada. Consequências muito ruins pela frente (RO). Organizamos um cronograma de estudos diários. O aprendizado é proveitoso, porém há prejuízo na socialização das crianças (DF). Sem ensino (MT)”.

Considerações Finais

Há no Brasil um dito popular que o ano só começa depois do Carnaval. Estamos vivenciando um 2020 atípico, em que uma pandemia assolou o mundo de uma maneira avassaladora e sem precedentes no século atual, até o momento. Podemos então alterar o nosso dito popular apresentando em forma de pergunta: no Brasil o ano ainda não começou, e se ainda não começou, quando começará? A crise inicialmente sanitária mostrou a profunda transformação que os sistemas educacionais precisaram para se adaptar às escolas fechadas e ao distanciamento social, e procurar soluções para que a aprendizagem de todos os estudantes não seja prejudicada.

Ao agirmos de forma apressada em soluções paliativas e improvisadas, apenas estamos adiando um problema e colocando nos ombros dos professores, estudantes e família o ônus de continuar o ensino, em ambiente que nem sempre é o apropriado, que nem sempre é o desejado, que nem sempre atende aos anseios tecnológicos de um ensino remoto, que nem sempre

conseguirá atingir um mínimo de qualidade na aprendizagem do estudante, ainda mais que suas relações sociais e educacionais estão prejudicadas pela falta de olho no olho do professor, do espaço lúdico e amigo do recreio, das brincadeiras e da sala de aula.

As seguintes lições podem ser desveladas:

(i) não havia um plano contingencial para o fechamento das escolas e a continuação das aulas via ensino remoto. Educação não se improvisa. Sugere-se a inclusão de alternativas para quando as escolas estiverem fechadas no Projeto Político Pedagógico;

(ii) o currículo formal estabelecido para ser cumprido durante o ano letivo em sala de aula presencial deveria ser adaptado para o momento atual, para o distanciamento social e no uso do ensino remoto. Os cursos virtuais são diferentes e são preparados no tempo e espaços e em uma situação muito distinta daquela em que estamos agora;

(iii) preparação dos professores para as novas tecnologias educacionais. Existem cursos gratuitos disponíveis, bastando apenas motivação para fazê-los;

(iv) avaliação das Diretrizes Curriculares Nacionais e os currículos de formação dos professores com a inclusão de disciplinas obrigatórias ligadas a tecnologias educacionais;

(v) uma política pública de democratizar o acesso à internet para as famílias em todo o Brasil, inclusive com o advento de uma rede de qualidade a preços justos.

(vi) aproveitamento do que está sendo aprendido com o ensino remoto e no retorno das atividades formais educacionais na escola, utilizando certos conteúdos a distância, inclusive a avaliação, para que haja continuidade no trato da EaD como metodologia viável e de qualidade também na educação básica, um ensino se possível híbrido.

(vii) condução das orientações de aprendizado e aulas por meio de métodos de ensino de áudio, como telefone e rádio, e, em especial, o uso da televisão aberta.

(viii) revisão dos marcos regulatórios da EaD, de forma que os pacotes de ensino remoto de entidades empresariais ou *startups* sejam primeiramente avaliados e em seguida reconhecidos como uma alternativa à instrução presencial na contagem dos dias letivos.

A epígrafe que introduziu este estudo é bem impactante com o momento que estamos vivendo no planeta. Fomos condenados, mesmo que temporariamente, a meditar no fundo do poço, só que estamos a mais de sete sóis e sete luas em “distanciamento social”. Ensinar em tempos incertos

requer criatividade, flexibilidade e capacitação. A escola tornou-se um *locus* importante e essencial no funcionamento diário das sociedades, não apenas para os professores e estudantes, mas com certeza para as famílias e seu entorno geográfico e informal.

A passagem das atividades formais e presenciais para a virtual, infere-se que trará diversas consequências, em especial um aumento nas desigualdades educacionais. Devemos refletir acerca de tudo que está acontecendo e, no final, procurarmos não repetir os mesmos erros e transmitir adequadamente os possíveis acertos, pois sabemos que a tecnologia é importante, mas não é tudo. Devemos ter, enquanto sociedade como um todo, condições de reforçar as costuras da educação de qualidade, com aprendizagem verdadeira, retirando, posteriormente, os alinhavos que ficaram. Precisamos voltar a ter vida própria.

Referências

ACOSTA, M. **Educación en los tiempos inciertos del Covid-19**. 2020.

Disponível em: <https://www.americaeconomia.com/analisis-opinion/educacion-en-los-tiempos-inciertos-del-covid-19>. Acesso em: 25 abr. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 5 out. 1988. Publicação original.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Publicação original.

BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Dispõe sobre a oferta de cursos na modalidade a distância. As instituições de ensino superior deverão obter credenciamento para oferta de cursos de graduação, pós-graduação e lato sensu. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 26 maio 2017, Página 3 (Publicação Original).

BRASIL. Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - Edição Extra - A - 1/4/2020, Página 1 (Publicação Original). 2020a.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 345, de 19 de março de 2020. Altera a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020. Autorizada, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - Edição Extra - A - 19/03/2020, Página 1 (Publicação Original). 2020b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Pleno/Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 5, de 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. **Diário Oficial da União**. Publicado em: 04/05/2020 | Edição: 83 | Seção: 1 | Página: 63. 2020c.

CUNHA, E. da P.; CUNHA, E. S. M. “Políticas Públicas Sociais”. In: CARVALHO A. et. al. (Org.). 2. reimp. **Políticas Públicas**. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Proex, 2008. p.11-26.

MARTINS, A.; PINA, L. D. **Apontamentos sobre a minuta de parecer do CNE sobre calendário escolar e atividades pedagógicas não presenciais no contexto da pandemia de covid-19**. 2020. Disponível em: <https://www.apesjf.org.br>. Acesso em 20 abr. 2020.

MATEO, M. **Habilidades del siglo 21 en tiempos de COVID-19**. 2020. Disponível em: <https://www.redem.org/habilidades-del-siglo-21-en-tiempos-de-covid-19>. Acesso em 30 abr. 2020.

MILL, D. **EaD e COVID-19**. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <hghhmma@gmail.com> em 21 abr. 2020.

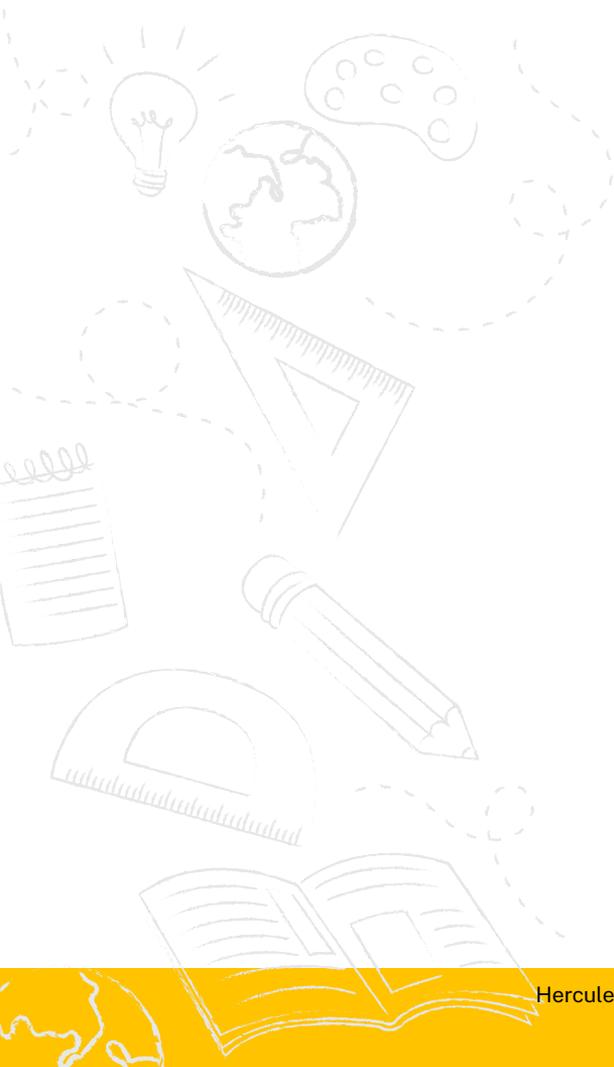
MORALES, P. **A relação professor-aluno: o que é, como se faz**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA [UNESCO]. **Educação: da interrupção à recuperação**. 26 maio 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 29 abr. 2020.

SAMMONS, P. “As características-chave das escolas eficazes”. In: BROOKE,

N.; SOARES, J. F. (Org.). **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008. p. 335-392.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **Manual de Orientação**: grupo de trabalho Saúde na Era Digital. 2019. Disponível em: <https://www.sbp.com.br>. Acesso em: 30 abr. 2020.



AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO CENÁRIO EDUCACIONAL EM TEMPOS DE PANDEMIA: LIMITES E POSSIBILIDADES PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Dilmar Rodrigues da Silva Júnior

Maria Divina Ferreira Lima

Isanice Neves e Silva

DOI: 10.29327/543862.1-10

Introdução

O mundo contemporâneo tem atravessado intensas transformações nos seus mais diversos cenários os quais tem intervindo significativamente na cultura e no comportamento humano. O apogeu científico e tecnológico passou a ganhar lugar em destaque nas mais diversas instituições sociais, como consequência das demandas que tem surgido ao longo do tempo e assim, tomassem como pano de fundo seus objetivos para este fim.

Como resultado do trabalho humano, as tecnologias foram ganhando novas dimensões, atribuindo sentidos, significados e principalmente atendendo suas próprias necessidades, possibilitando assim, a praticidade e a mediação do indivíduo aos serviços disponíveis em seu cotidiano.

Nesse sentido, com os avanços do cenário tecnológico, passou a constituir recursos de trabalho dentro dos ambientes escolares, de modo a inovar e mediar o processo de ensino -aprendizagem através da ciência e a pesquisa científica como um todo. A conjuntura político-social tem moldado o aspecto de “formar o cidadão”, trazendo numa dimensão acerca dos dispositivos tecnológicos no interior das instituições de ensino, não apenas para a sua instrumentalização, mas sobretudo, no seu verdadeiro sentido quanto a utilização dela para o próprio bem, articulando ao contexto em que o sujeito está inserido. Ao longo da trajetória da atmosfera terrestre, temos enfrentado diversos problemas de ordem econômica e também no contexto de saúde pública.

Nesse sentido, cabe destacar a necessidade acerca das tecnologias para a humanidade no contexto social atual. Como sabemos, o ano 2020, do século atual, tem sido acometido pela pandemia do novo coronavírus, causando a doença chamada COVID – 19, que é uma patologia respiratória grave, podendo ser transmitida de fácil acesso. Esse termo, foi atribuído ao ano anterior (2019), período em que tem surgido os primeiros casos na China. Com isso, tem afetado diretamente na vida das pessoas, tomando como pano de fundo, uma nova rotina, e em todas as ambiências sociais.

No cenário escolar, a pandemia tem afetado diretamente no processo de ensino – aprendizagem, implicando aos seus sistemas de ensino a prover meios de continuidade do processo educativo através de dispositivos tecnológicos de tal forma que tivessem acesso ao caráter educativo até que a situação fosse minimizada através da vacinação.

Frente a esta acepção, temos a necessidade de responder a seguinte problemática: quais são os limites e as possibilidades quanto ao uso das TICs no processo de ensino – aprendizagem? Diante dessa questão norteadora, trazemos ainda o seguinte objetivo para o artigo: refletir sobre os limites e as possibilidades quanto ao uso das TICs no processo de ensino – aprendizagem.

É uma temática que tem ganhado bastante repercussão no cenário social contemporâneo, principalmente nos últimos meses, após o surgimento desse vírus no meio humano, uma vez que tem implicado diretamente no processo educacional, levando os sistemas de ensino e todos os agentes responsáveis pela transmissão do conhecimento a prover formas inovadoras diante da situação que assola o nosso meio.

O uso das tecnologias se tornou importante na vida das pessoas, então, cabe aqui neste trabalho, ainda refletir sobre a necessidade que temos em mobilizar os nossos saberes e fazeres através do uso das tecnologias: tantos os dispositivos físicos, quanto os programas/aplicações lógicos, que neles estão instalados de modo a continuar com o grande movimento da humanidade.

Este artigo traz a contribuição de alguns autores e documentos: tecendo reflexões de grande valia ao contexto do nosso objeto de estudo, despertando e sensibilizado enquanto profissionais da educação acerca dos usos e desusos das tecnologias no contexto do qual estamos inseridos.

As Tecnologias da Informação e Comunicação: algumas considerações

Ao longo da história da humanidade, as tecnologias sempre surgiram, dadas possibilidades existentes da época em que a vida humana precisava mobilizar para a sua subsistência. Nesse sentido, a antropologia deixa

claro que a tecnologia humana desde a descoberta do fogo, a organização e construção de moradias com elementos extraídos da natureza, permearam e sempre constituirão situações contribuidoras para o desenvolvimento das tecnologias atuais dadas necessidades e mediação da profundidade em que assenta o conhecimento humano em sua trajetória.

Nesta seção do artigo, faremos algumas considerações acerca das tecnologias da informação e comunicação no cenário social, concebendo a sua condição prática – utilitária para o contexto social do sujeito.

Como sabemos, os dispositivos tecnológicos, tais como: celulares, computadores, tablets, rádios, caixas de som entre tantos outros dispositivos surgiram em decorrência da inteligência humana. Cada um deles tem sua função, contribuindo maciçamente para o contato do homem com o mundo, além da possibilidade de ele manter-se informado acerca dos condicionantes que emergem à própria vida. Servem também como apoio e suporte para o entretenimento entre as pessoas, enquanto outros, são utilidades imprescindíveis nas práticas acadêmicas e profissionais, como condições precípuas extremamente importantes, porque versam a agilidade na transmissão da informação e a formalização de documentos.

Contextualizando essa seção do artigo, Silva (2000, p. 63), explica que:

[...] Cada vez mais se produz informação on-line socialmente partilhada. É cada vez maior o número de pessoas cujo trabalho é informar on-line, cada vez mais pessoas dependem da informação on-line para trabalhar e viver. A economia assenta-se na informação on-line. As entidades financeiras, as bolsas, as empresas nacionais e multinacionais dependem dos novos sistemas de informação on-line e progridem, ou não, à medida que os vão absorvendo e desenvolvendo. A informação on-line penetra na sociedade como uma rede capilar e ao mesmo tempo como infraestrutura básica. A educação on-line ganha adesão nesse contexto e tem aí a perspectiva de flexibilidade e da interatividade da internet.

A afirmação de Silva (2000) entra em consonância com as nossas descrições anteriores nesta seção do artigo, as tecnologias tem o objetivo de transmitir a informação numa velocidade ainda mais rápida que àquelas inicialmente inventadas pelo próprio homem. A praticidade dos conhecimentos em tempo real permeia em todas as instituições sociais atualmente, pois cada uma dela exerce uma função e mediação desses aplicativos, junto aos programas em que são sistematizados nesses dispositivos. Assim, convém explicar que diante da grande atualização dos movimentos tecnológicos na atualidade, há quem sinta dificuldade em “operacionalizar” esses aplicativos dentro dos aparelhos em usos, uma vez que podem fazer parte de uma gama distanciada da tecnologia ou pertencer principalmente aos meios

tecnológicos tradicionais, cujos estão enraizados no dia-a-dia dos indivíduos, os quais veem nos objetos tradicionais, maior facilidade na mobilização no contexto de suas atividades.

Contextualização essa tessitura reflexiva acerca das TICs, trazemos Ramos (2014) mostrando que:

[...] O computador interligado à Internet extrapolou todos os limites da evolução tecnológica ocorrida até então, pois rompeu com as características tradicionais dos meios de comunicação em massa inventados até o presente momento, enquanto o rádio, o cinema, a imprensa e a televisão são elementos considerados unidirecionais, ou seja, são meios de comunicação em que a mensagem faz um único percurso, do emissor ao receptor, os sistemas de comunicação que estão interligados à internet propiciam aos usuários que ambos, emissor e receptor interfiram na mensagem. (RAMOS, 2014, p. 18)

O autor deixa claro que inicialmente o computador foi a primeira tecnologia moderna na sociedade, ficando atrás da televisão e do rádio, que desde muito antes já existiam, e com o passar do tempo foram se (re)inventando pela amplitude das tecnológicas criadas e elaboradas pelo conhecimento humano.

Através da televisão e do rádio, a sociedade passou a entrar em contato com a informação no Brasil e mundo, o que tem possibilitado às pessoas entrar em contato com as situações existentes no espaço do qual elas mesmas residiam. Eram dispositivos cujas necessidades minimizavam, aproximando pessoas, situações, direções e locomoções.

Nesse sentido, Kenski (2003, p. 31), mostra que “as tecnologias transformam o modo como compreendemos e representamos o tempo e o espaço à nossa volta. Sem nos darmos conta, o mundo tecnológico invade nossa vida e nos ajuda a viver com as necessidade e exigências da atualidade”. Considerando, portanto, a afirmação de Kenski (2003), podemos dizer que a “internet e serviços eletrônicos redimensionam nossa disponibilidade temporal e nosso deslocamento espacial”. O que nos faz pensar profundamente que a transmissão da informação em sua alta velocidade também traz seus pontos negativos, ainda que tem substituído as cartas de antigamente, cujo documentos demorava dias ou semanas para chegar ao destinatário.

A próxima seção do artigo busca aproximar algumas reflexões acerca das tecnologias no âmbito educacional, e como elas possibilitam o processo de ensino-aprendizagem, enquanto novo paradigma emergente na educação.

Tecnologias no âmbito educacional: possibilidades para o ensino - aprendizagem

Os recursos tecnológicos permitem que as pessoas tenham acesso a grande quantidade de informações e contextos de forma rápida. No processo de aprendizagem pode ser utilizado como espaço de socialização, gerando saberes e conhecimentos científicos. Dessa forma, a internet deve ser utilizada na escola como ferramenta que deve ser introduzida na vida escolar do aluno, com auxílio do professor.

Aqui, temos a necessidade de abordar acerca do uso das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem no cenário educacional, principalmente no contexto atual em que a sociedade está atravessando que é a Pandemia COVID – 19, do Novo coronavírus, os quais temos reinventado as novas concepções e práticas pedagógicas com a contribuição dos próprios sistemas de ensino emergidos pela política educacional como forma de conter a disseminação da doença pertencente.

As Tecnologias da Comunicação e Informação – TICs desde a segunda metade do século XX estiveram presentes na literatura educacional tanto na escola de ensino básico, quanto nos cursos técnicos profissionalizando e ensino superior. Desde o ano 2020, ela passou a constituir uma modalidade ainda mais importante, estando presente no contexto EAD, de modo a evitarmos as aglomerações. Com o distanciamento social, elas trouxeram inovações e, os professores refletiram sobre a necessidade de reconstruírem saberes e mobilizarem estes conhecimentos práticos, não apenas para conhecer os dispositivos pelos quais ministrarão aulas remotas aos seus alunos, mas sobretudo, porque a sociedade intervalar as incumbi nesta missão no seu pleno desenvolvimento profissional.

Nesta era pandêmica, o espaço educacional foi adotando novas medidas como forma de dar continuidade ao ensino que era presencial, mesmo sem o contato mútuo entre os seres humanos. Portanto, consideramos maciçamente o trabalho com as tecnologias educacionais nas escolas e universidades como a possibilidade dessa continuidade. Sobre esta afirmação, trazemos Barbosa (2014, p. 27) enfatizando:

O debate sobre os impactos sociais das TIC no sistema educacional não é recente e tem alimentado o fortalecimento de uma agenda para as políticas públicas no campo da educação. Inicialmente focados no provimento de infraestrutura de acesso, os programas de fomento ao uso das TIC no âmbito escolar têm como ponto de partida uma expectativa de profundas mudanças nas dinâmicas de ensino-aprendizagem – sobretudo na busca pela transformação das práticas pedagógicas e por um aumento do desempenho escolar. (BARBOSA, 2014, p.27).

Nas afirmações do autor, compreendemos que os impactos sociais diante da pandemia, na educação, favoreceram grandiosamente a necessidade da elaboração de programas e projetos institucionais que subsidiam o processo pedagógico de alunos e professores, gerando expectativas mesmo diante do distanciamento social, dando importância para as metodologias ativas como forma de aprimorar e incentivar o acesso e a permanência dos alunos na escola e universidade.

Autores como Modrow; Silva (2013) descrevem o caráter excepcional das tecnologias na educação, mostrando que “isso acontece porque a maioria dos educadores ainda não possui o conhecimento necessário acerca das tecnologias para incorporá-las como ferramenta de trabalho”. Além disso, no âmbito educacional, ainda há os problemas de falta de infraestrutura nas escolas que, muitas vezes, não permitem um trabalho adequado com as TIC e, por parte do professor, ainda há uma concepção de ensino centrado na aprendizagem individual que acontece isoladamente, sem a abertura para o processo de construção do conhecimento que ocorre no coletivo, com a troca entre os sujeitos.

Corroborando com o arcabouço das informações supracitadas até o momento, colocamos como ponto relevante em nossa discussão, Dioginis *et al* (2015) mostrando que no lado promissor da educação através das tecnologias da informação e comunicação

é importante destacar que as novas tecnologias, em muitas escolas, ainda não estão acessíveis a todos os estudantes por várias razões: sala de informática com poucos computadores, poucos projetores de imagens, entre outros. Devido à falta de recursos tecnológicos, associada às práticas tradicionais de ensino, os educandos não estão sendo preparados para atuarem na sociedade do conhecimento e, em muitas escolas, os alunos continuam sendo formados para provas e vestibulares.

Os alunos nos tempos atuais, ainda tem em seu percurso, barreiras marcadamente perceptíveis, uma vez que ao mesmo tempo em que as tecnologias desenvolvem e potencializam os conhecimentos e habilidades dos sujeitos em processo de construção do conhecimento, também corroboram para a exclusão daqueles estudantes pertencentes às classes econômicas menos favorecidas, por isso, a necessidade da elaboração e implementação de políticas públicas neste cenário.

As políticas públicas às quais estamos nos referindo, toma-se como característica fundamental a inclusão aos recursos e serviços oferecidos pela escola e a mobilização pela operacionalização na dimensão social. Como sabemos, a sociedade pós-moderna ainda enfrenta alguns desafios, principalmente quando o contexto está se referindo a educação para a classe

menos privilegiada. Nesse sentido, a tecnologia no processo de ensino – aprendizagem ainda é um ponto desafiador, que precisa da reflexão – ação – ação de todos os agentes envolvidos neste processo.

Com isso, destaca-se como ferramenta de ensino o uso da informática nas escolas, sendo um diferencial que favorece o trabalho de educadores e principalmente os alunos que se incentivam com as tecnologias. Sendo assim, o uso da TICs é um grande aliado do educador no processo de motivação. Algumas características nos recursos tecnológicos devem estar presente para motivacionar os alunos como: atratividade, capacidade de despertar interesse no aluno, desafios pedagógicos, estímulo à participação do aluno, nível de atividade adequado à faixa etária, adequação dos recursos da mídia: imagens, efeitos e sons e adequação dos recursos do hipertexto às atividades pedagógicas (BARROS, 2009, p.34).

Por conseguinte, as exigências do século XXI, impõe ao sujeito a sua função de agir e interagir com “o mundo”, com “o outro”, pois considera-se importante a sua posição e efetivação do trabalho por meio deste universo. Com as intensas transformações no campo educacional, o sujeito, através da mediação dos esforços proporcionados pela escola, deve apresentar condições para que eles estabeleçam esta relação autônoma entre o conhecimento que é transmitido e propagado pela máquina: seja ela computador, rádio, telefone entre outros artifícios.

Segundo afirmações de Kenski (2012) “a maioria das tecnologias é utilizada com a finalidade de auxiliar o processo educativo e, dependendo da tecnologia escolhida para o desenvolvimento da aula, pode haver mudanças no processo educacional, alterando a forma de comunicação entre os participantes”. A autora afirma que no cenário escolar, a tecnologia atua como um sistema que ajuda o aluno a identificar elementos da sua realidade, potencializar as novas descobertas e através da mediação do professor, construir um conhecimento diversificado, que vai além da instrumentalização e operacionalização da máquina, mais que eles, sobretudo conheçam suas funcionalidades, conceitos e significados produzidos e reelaborados pela sociedade ao longo do tempo.

As tecnologias educacionais no cenário tradicional evidenciam o panorama da operacional de um processo mecânico para a instrução e desenvolvimento de um trabalho com base nas necessidades dos sujeitos. Por outro lado, as tecnologias na esfera educacional devem ir além da dimensão técnica, pois é um artifício meramente necessário que possibilite o aluno refletir sobre os objetivos dela, e ainda, ressignificar as práticas sobre os elementos que constituem a dimensão tecnológica na esfera social.

Por outro lado, Dioginis *et al* (2015) afirmam que “a utilização dos recursos tecnológicos deve considerar o contexto educativo na totalidade, não somente as mudanças proporcionadas na sala de aula, na maneira como o professor ensina e na aprendizagem do aluno, mas considerar a escola como um todo”. Os autores esclarecem que as tecnologias, ao seu surgimento no século passado, vieram ganhando força nas mais diversas instituições sociais, o que torna a escola, organizar seu Projeto Político Pedagógico – PPP, colocando em pauta os seus objetivos educacionais, contextualizando e articulando com as TICs na rotina de alunos, professores e a comunidade.

A intensa movimentação humana diante do imbricado de jogos de interesses em torno da economia do mundo globalizado preconizam uma ótica extremamente essencial para o pertencimento da tecnologia em seus múltiplos dispositivos existentes e àqueles que, posteriormente serão inventados pela humanidade.

O uso das tecnologias por si só não representa mudança pedagógica, se for usada somente como suporte tecnológico para ilustrar a aula, o que se torna necessário é que ela seja utilizada como mediação da aprendizagem para que haja uma melhoria no processo ensino aprendizagem. O simples acesso à tecnologia, em si, não é o aspecto mais importante, mas sim, a criação de novos ambientes de aprendizagem e de novas dinâmicas sociais a partir do uso dessas novas ferramentas (MORAES e VARELA, 2006). Sendo assim, torna-se relevante observar que para melhorar a qualidade do ensino, o professor precisa estar se aperfeiçoando e mantendo-se atualizado, tendo em vista uma melhoria frente ao seu exercício docente e para aprimorar suas experiências

As discussões empregadas até o momento, mostram algumas aproximações em torno das tecnologias da informação e comunicação no cenário social, especialmente dentro das instituições de ensino, cujo objetivo constitui aumentar as informações e a propagação do conhecimento formação, a identificação e a caracterização de situações – problema que surgem na realidade e no contexto pelo qual o sujeito envereda em seu itinerário.

Considerações finais

O estudo de caráter bibliográfico, nos permitiu compreender que os novos paradigmas sociais que surgem ao longo da trajetória de vida humana, constituem elementos extremamente importantes para o desenvolvimento de novas práticas sociais.

Pensar no uso das tecnologias no cenário da sociedade atual, é retomarmos ao início da vida humana, onde os modos de organização naquela época estavam apenas pela mobilização do que estava presente em prol da subsistência dos povos e sua cultura.

As tecnologias mais atuais são o resultado do conhecimento e atitudes estabelecidas e desenvolvidas pelas próprias pessoas que viam por longos períodos o intenso desejo em melhorar a sociedade e gerar a partir daí, emprego e renda, bem como minimizar os impactos causados por elas.

No cenário educacional, temos visto os mais variados objetivos em que as tecnologias são desenvolvidas e a importância em que os sistemas de ensino, junto a gestores, professores, alunos e comunidade tem dado com o passar do tempo. Assim, no cenário social atual, em que temos uma Pandemia mudando hábitos, atitudes e até mesmo os direcionamentos e diretrizes educativas, possibilitaram ainda mais o desenvolvimento dessas práticas educativas na educação, de modo a dar continuidade ao processo de ensino – aprendizagem mesmo diante do distanciamento social, como forma de diminuir a propagação do vírus.

Acreditamos que no momento atual de educação, professores e alunos, buscaram aprimorar seus conhecimentos em torno do uso das tecnologias, pois no presente momento, elas cumprem papéis extremamente importantes.

Os mais diversos dispositivos tecnológicos na educação, contribuem para o aluno perceber-se como membro deste mundo plural, cuja diversidade humana tem desenvolvido culturais, hábitos e valores oriundos de seu próprio contexto histórico ao longo de sua trajetória. Portanto, as tecnologias na prática do professor têm papel de fundamental importância, porque ajuda o projeto melhorar o seu itinerário, seu planejamento, suas metodologias, deixar as aulas mais curiosas, motivadas aos alunos e elaborar propostas educativas para o interior da sala de aula, que compactuam nas práticas sociais de aprendizagem.

Referências

BARROS, D.M.V.B. **Guia didático sobre as tecnologias da comunicação e informação:** material para o trabalho educativo na formação docente. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2009. 160p.

DIOGINIS, Maria Lucineide *et al.* **As novas tecnologias no processo de ensino aprendizagem.** Universidade San Carlos – USC, Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação, Assunção, Paraguai. Encontro Nacional de Ensino, Pesquisa e Extensão, Presidente Prudente, 19 a 22 de outubro, 2015.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papyrus, 2012.

MORAES, C.R., VARELA, S. **A motivação do aluno durante o processo de ensino – aprendizagem**, São Paulo, 2006

RAMOS. Patrícia Edi. **Vivendo uma nova era: a tecnologia e o homem, ambos integrantes de uma sociedade que progride rumo ao desenvolvimento**. Disponível em: <http://www.seduc.mt.gov.br/Paginas/Vivendo-uma-nova-era-atecnologia-e-o-homem,-ambos-integrantes-de-uma-sociedade-que-progriderumo-ao-desenvolvimento.aspx> . Acessado em: 26/01/2021.

SILVA, Sérgio Luis. **Informação e competitividade: a contextualização da gestão do conhecimento nos processos organizacionais**. In. Ciência da Informação, v. 31, n. 2, p. 142-151, maio/ago. 2002.

PAULO FREIRE E EDUCAÇÃO

Tessituras, conexões e cruzamentos



ACADÊMICA
Editorial

FORMAÇÃO LEITORA NA UNIVERSIDADE: REFLEXÕES CRÍTICAS FREIREANAS

Daniele Cariolano da Silva

Jacques Therrien

DOI: 10.29327/543862.1-11

Introdução

Este trabalho objetivou analisar a formação leitora de professores com base nos estudos de Paulo Freire. Configura-se em um recorte de uma pesquisa qualitativa desenvolvida na esfera do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará – PPGE/UECE.

Parte-se do panorama em que a universidade é uma instituição social com importante papel na formação profissional de seus alunos mediante implementação de projetos de ensino, pesquisa e extensão. Trata-se de se contemplar funções de transmissão dos conhecimentos produzidos historicamente, de ressignificação de saberes, de produção intelectual e de inovação a partir de ações investigativas, de estímulo à pesquisa, à curiosidade, à aproximação universidade-sociedade com o objetivo de contribuir nas esferas social, política, cultural e educacional.

Situada em dada realidade histórica, com seus desafios e oportunidades, a universidade pode se constituir em possibilidade transformativa a partir de suas intervenções sociopolíticas na sociedade, para além da comunidade interna universitária. Isto com o entendimento de que conforme Chauí (2003), a universidade pública expressa uma ação, uma prática, uma instituição diferenciada em decorrência de sua autonomia intelectual, legitimidade de atribuições, representatividade social e reconhecimento público. Ela acompanha as transformações sociais, econômicas e políticas, não devendo sua relação com o Estado ser de exterioridade, seu possível caráter democrático decorre também das possíveis práticas republicanas e democráticas do Estado.

Há de se considerar que a universidade exprime de certa forma aspectos estruturais e de funcionamento da sociedade como um todo, sendo sua dinâmica conflitante de ideias, posicionamentos e ações, uma expressão da estrutura social excludente, dividida, contraditória e que dificulta a concretização das possibilidades democráticas da universidade.

Dentre tais possibilidades, está a promoção de condições para uma formação leitora de profissionais a partir de suas diversas práticas acadêmicas críticas, de constante processo de inquietação reflexiva sobre seus programas e planos curriculares até então implementados, suas finalidades, missão e objetivos institucionais. Tem-se a necessidade de um permanente movimento de problematização, discussão, reflexão em torno de ideários e posicionamentos, de projetos e práticas de desocultamento de orientações de adaptação passiva, ajustamento, alienação e padronização de sujeitos.

Compreende-se que ainda há certa imposição de um poder central neoliberal sobre a educação e suas políticas, bem como um regime de privilégios do “ter” em detrimento do “ser”, revelando que “o consumidor-leitor é mais interesse para ao poder do que o cidadão-leitor” (SILVA, 2010, p.65). Diz respeito ao contexto de massificação e alienação social, de condicionantes da indústria cultural, de transmissão e reprodução volúvel, mecânica e bancária da educação e da posição ocupada pelo sujeito leitor como consumidor passivo de apostilas, mensagens e invadido culturalmente. Tal fato expõe ainda mais a necessidade da criticidade do ator de ler na universidade para o desvelar de estruturas capitalistas antidemocráticas, produtivistas, opressoras, mercadológicas, invasoras culturalmente e de silenciamento do homem.

A formação leitora crítica decorre de práticas de leitura em que se considera a relação entre aspectos linguísticos e contextuais de produção do texto, expressando que o ato de ler criticamente não se limita à decodificação textual, ele alonga-se na inteligência do mundo, pois conforme Freire (2015, p.51), “quando eu apreendo a compreensão do objeto em lugar de memorizar o perfil do conceito do objeto, eu conheço o objeto, eu produzo o conhecimento do objeto”, alcança-se criticamente a inteligência do texto.

Persiste a necessidade da passagem do mundo imediato, das primeiras leituras mais experienciais, sensoriais e perceptivas para o mundo de contextos mais complexos. A relação dialética entre a leitura da palavra e a leitura do mundo possibilita a associação entre o mundo da instituição educacional (conceitos da experiência formal e acadêmica) e o mundo da cotidianidade (saberes da vivência do cotidiano).

A formação leitora crítica propicia ir além do escrito, desvendando nas entrelinhas o oculto, o não dito, o não escrito a partir da articulação analítica entre o texto (conteúdo, estilo e fins) e o arcabouço do sujeito leitor (conhecimento prévios e experiências), o que proporciona novas interrelações, confluências e diferenciações em torno da relação texto-contexto.

Tem-se um movimento de análise, questionamento e reflexão crítica que incidem sobre o escrito com fins compreender os fatores sociais, econômicos e políticos de produção do texto, uma vez que segundo Freire e Macedo (2011, p.136), “a leitura de um texto exige agora uma leitura dentro do contexto social a que ele se refere”. De modo, almeja-se identificar posturas convencionais e acríticas ante o escrito, bem como as formas sociais dominantes de manipulação de fatos e de exclusão humana.

Nesse sentido, a palavra deixa de ser simples e mecanicamente escrita, lida e memorizada, passando a ser profundamente apreendida de modo significativo e dialético. Contemplando duas dimensões (reflexão e ação), a palavra verdadeira é trabalho, é práxis, é transformar o mundo, não sendo “[...] privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais”. (FREIRE, 1987, p.44). Mediatizada pelo mundo, a palavra verdadeira é diálogo, é o encontro dos homens para pronunciar o mundo, é pensar certo (teoria - prática), sendo a leitura um ato reflexivo, democrático, intersubjetivo, vivencial e dialógico.

A dialogicidade, sob a base da eticidade e do diálogo como fenômenos humanos, possibilita a liberdade e o direito à palavra e à curiosidade epistemológica, por conseguinte, à compreensão e à análise crítica do problema, pois tal movimento de problematização dialógica não é um ato academicista, teorista, alienado e alienante, distanciado da ação e do real. É por meio do diálogo crítico-problematizador entre os sujeitos no ato de produção do conhecimento que eles se desenvolvem como seres pensantes, conhecedores e conscientes de sua realidade.

Sabe-se a partir de Freire (1996) que não há docência sem discência e que a autenticidade do pensar do professor decorre da autenticidade do pensar discente mediante intercomunicação em torno da realidade. Este pensar não é algo imposto, deve se dá na intersubjetividade entre eles, pois a educação para a liberdade não compreende o homem como um ser vazio, mas como corpo consciente, desse modo, “como um ser de práxis, o homem, ao responder aos desafios que partem do mundo, cria seu mundo: o mundo histórico-cultural” (FREIRE, 2013b, p. 40). Assim, a formação leitora crítica e libertadora voltada para os professores não deve se configurar em um momento obsoleto, pragmático, verbalista e antidialógico com a finalidade de depositar e receber conteúdos numa relação vertical e monológica entre professor e alunos.

Ante o panorama acima, os questionamentos investigativos de partida incidiram sobre a formação leitora vivenciada por professores na universidade (seja na formação inicial seja na formação continuada), as práticas de leitura ali desenvolvidas, sua natureza, configuração, sentidos e direcionalidades. Com a consideração da problemática apresentada e os objetivos almejados, afirma-se que esta pesquisa se justifica por sua relevância para discussões, análises e aprofundamentos científicos em torno das políticas públicas de formação docente, dos currículos de licenciaturas em áreas específicas e das práticas de ensino na universidade.

Aspectos teórico-metodológicos

O estudo se pautou por pressupostos qualitativos de pesquisa (BOGDAN e BIKLEN, 2006), tendo como centralidade o ambiente natural na coleta de dados, requerendo constante contato entre pesquisador e meio (lócus investigativo). Demanda-se também o foco no processo investigativo, nas perspectivas dos sujeitos e na profundidade, multidimensionalidade e complexidade da situação investigada.

Se a ênfase é dada na natureza qualitativa, descritiva, indutiva e contextual da pesquisa, sabe-se que o processo investigativo é de suma importância porque possibilita clarificar as etapas, modos, relações, técnicas, estratégias, expectativas, atividades, procedimentos e interações diárias que foram sendo estabelecidas processualmente e que influenciaram de alguma forma o produto final. Os dados não são coletados mecânico e pragmaticamente para testar hipóteses prévias; é ao longo do processo, iniciado com situações mais abertas, depois fechadas e específicas, que o pesquisador percebe de fato quais as questões mais importantes e constrói abstrações e inter-relações entre as informações.

O estudo qualitativo se caracteriza por ser (STAKE, 2011): I – interpretativo, com centralidade nos diferentes pontos de vista, perspectivas e nos múltiplos significados das relações entre os sujeitos; II – experiencial, pois apresenta caráter empírico, direcionado ao campo, e os dados são obtidos pela observação e vivência direta no meio. Por ser um estudo de aspecto descritivo, ele também proporciona ao seu leitor uma experiência indireta (vicária); III – situacional, em que se compreende a unicidade dos contextos e suas especificidades e não se pretende gerar comparações diretas ou generalizações; IV – personalístico, na busca pelas singularidades e diversidades de cada pessoa, contexto, percepção, situação, fato e atitude. Sendo o pesquisador o principal instrumento de pesquisa, evitam-se intromissões e riscos aos sujeitos; e V – bem conduzido (triangulado e

informado), apresentando diversas assertivas, interpretações e evidências e proporcionando teorias, compreensões e multiplicidade de informações ao leitor para que ele também possa produzir suas próprias interpretações e considerações.

Inserido em uma abordagem qualitativa de investigação, optou-se pelo método estudo de caso na busca por analisar profundamente um fenômeno singular, específico e situado, em um movimento aberto e interpretativo, com diversidade de representações, concepções, atitudes, perspectivas e ações.

Entende-se que o caso específico, complexo e em funcionamento se configura como um sistema integrado (STAKE, 2016), em que as pessoas e os programas, por exemplo, são casos em perspectiva; no entanto, os acontecimentos e processos não se encaixam tão bem na definição que se tem sobre eles. A centralidade desse estudo é a particularidade, é a apreensão de cada situação pelo que ela é e pelo que faz.

Ante a necessidade de se evidenciar efetivo e rigorosamente a complexidade e a contextualidade dos estudos de casos na educação, vale considerar os seguintes aspectos (STAKE, 1983): I - os limites do estudo, que são variáveis, indistintos e circunscritos ao próprio caso, uma vez que os significados que emergem se encontram nas extremidades do caso, na relação e influência de elementos circundantes do contexto; II - os problemas do estudo, em que o caso (problema predominante) pode se constituir em uma oportunidade conveniente ou se configurar em um caso fixo e preeminente; III - os padrões nos dados, entendidos como regularidades, configurações recorrentes que possibilitam discernir sobre a natureza do problema.

O estudo de caso não objetiva fazer generalizações, o foco está na singularidade, na compreensão do próprio caso, apesar de pesquisadores de certa forma buscarem, intencional ou não, tanto que é comum quanto o que é particular em cada caso. Trata-se de uma investigação com centralidade em um fenômeno original, em decorrência da natureza, histórico, contexto, outros casos e informantes em torno do caso, configurando-se como sistema delimitado cujas partes são integradas. No âmbito da pesquisa qualitativa válida para os estudos de caso, entende-se que eles têm caráter holístico (inter-relação entre o fenômeno e o contexto), empírico (baseia-se em observações de campo), interpretativo (interação de cunho construtivista entre pesquisador e assunto) e enfático (reflete experiência vicária).

Com a consideração das escolhas teórico-metodológicas até então delineadas, adotou-se como procedimento de produção de dados a revisão bibliográfica que se constituiu em um levantamento analítico e bibliográfico, visando compreender e explicar teorias e conceitos relacionados a temática

investigativa. Além disso, objetiva-se ter clareza sobre as principais questões teórico-metodológicas pertinentes, possibilitar aprofundamentos teóricos, a produção de quadros referenciais, a problematização do tema e a contribuição a partir do estudo proposto para a expansão do conhecimento.

Também foram realizadas entrevistas reflexivas (SZYMANKI, 2002), contemplando um conjunto de temáticas entremeadas aos objetivos de pesquisa, gerando a emergência de crenças, interesses, modos de ser, sentir e agir, bem como percepções, valores, expectativas, comportamentos e sentimentos.

Tem-se o entendimento de que o homem não é algo determinado, mas um ser condicionado, de decisão e ruptura, capaz de ir mais além dos fatores “determinantes”, de lutar contra experiências negadoras de sua reflexão, conscienciatização e crítica ante a realidade posta. O que justifica a compreensão de que este momento metodológico determinante de produção de dados juntos aos sujeitos ser de extrema relevância, pois trata-se da construção de narrativas reflexivas, dialogadas, compartilhadas, sobre o passado, o presente e o por-vir, de conflitos, histórias, desafios, decepções e possibilidades, de mergulhado no hoje, pensar o amanhã.

As entrevistas reflexivas foram desenvolvidas de forma flexível, com a devida consideração ao tempo do entrevistado, à horizontalidade entre os sujeitos e à diversidade de significados, orientando-se por temáticas pertinentes ao estudo e possibilitando ao longo do processo fazer as necessárias adaptações, revisões e reformulações junto aos participantes.

Recorreu-se como locus de pesquisa a Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central – FECLESC (Quixadá-CE) e ao conjunto de oito professores supervisores egressos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID da referida instituição de ensino. A referência aos sujeitos ao longo do texto seguiu a ordem alfabética (professor A, professor B, professor C, assim por diante).

A partir dos estudos de Ludke e André (1986), a análise dos dados contemplou etapas de organização, classificação, categorização descritiva e teorização das informações, com o objetivo de gerar abstrações e relações entre o explícito e o implícito dos dados, além de interpretações e reflexões profundas sobre a situação em pesquisa. Tal processo analítico se fundamentou nos estudos de Freire (1967, 1981, 1987, 1996, 2011, 2013a, 2013b, 2015), Freire e Macedo (2011), Saviani (2019), Silva (2009, 2010), dentre outros.

A leitura na formação docente à luz do pensamento freireano

Diante dos ditames dominantes de supervalorização de resultados quantificáveis e de recursos financeiros em detrimento de resultados qualitativos e de aspectos político-pedagógicos, percebe-se que a universidade ainda vivencia enormes desafios que dificultam e/ou impedem a realização de seu papel social e transformador, em especial no âmbito da formação docente. Assim como os lares e as escolas, as universidades, com a consideração de seus tempos e espaços socio-históricos específicos, ainda refletem as condições estruturais da sociedade, perspectivas e práticas formativas superficiais, limitadas e descontextualizadas, conforme depoimento abaixo.

Se você pegar a graduação e o ensino médio, sinceramente falando em relação aos professores das disciplinas de exatas, hoje no ensino médio a gente trabalha bem mais didática do que eles. Hoje nas universidades, principalmente no nosso curso hoje, se é para formar professores, alguns professores querem lá bacharelado e não é. Você só vai ver realmente didática mesmo naqueles professores voltados para a área pedagógica, porque nas específicas não tem isso, é cálculo e cálculo. Eu também questiono por que há um choque do aluno que termina a graduação e vai para escola. Isso porque a visão de um graduando sobre escola é uma, quando ele se depara com a escola, é outra. A imagem que se faz da escola é que é bem perfeitinha e não é. Tem alunos que têm dificuldades de resolver questões do ensino médio. Por que a universidade não trabalha isso? Por que não colocam os conteúdos trabalhados no ensino médio. Infelizmente alguns colegas acham que o curso é pra bacharelado. É engraçado, os bons alunos colocam na cabeça que tem que seguir em frente, fazer um mestrado, doutorado, como se estivesse em um bacharelado. E a graduação é de quê? É pra sala de aula? É um curso de licenciatura. Acho que a universidade ainda está muito distante da escola (PROFESSOR E).

Observam-se aspectos que perpassam elementos organizacionais, pedagógicos, culturais, curriculares e disciplinares, de concepções fragmentadas e práticas obsoletas, de verticalização e hierarquização de modalidades de cursos e disciplinas. Percebe-se certa sobreposição e distanciamento entre as dimensões da formação e da prática docente, entre disciplinas didático-pedagógicas e de áreas específicas, desse modo, mais amplamente quanto às inter-relações contextuais entre universidade e escola.

Tem-se o desafio de pensarmos a universidade e sua função formativa de professores como um processo participativo, transparente, democrático e integrador com a sociedade, condizentes com seus anseios, necessidade e possibilidades. Pensarmos se a universidade está efetivamente realizando sua função social emancipadora ou se apenas reproduz práticas e modelos adaptativos, acríticos, acumulativos, repetitivos e padronizados de currículos e formação profissional. Indaga-se se somente há a reprodução de leitura de silenciamento discente, em que fomentado na cultura do silêncio estrutural, existir é apenas viver, pensar é difícil e dizer a palavra é proibido (FREIRE, 1981). Neste contexto, os professores discorrerem sobre as concepções e as práticas de leitura vivenciadas na formação inicial:

Eu creio que os professores do ensino superior têm uma ideia de que aqueles licenciandos já são independentes, já vêm com certa ideia relacionada à formação de cada um. Eu creio que é uma leitura mais de orientação (PROFESSOR A).

Tive muitas disciplinas que a gente fazia com livros não digo do ensino médio, mas de um ensino médio mais avançado. O objetivo geral destas leituras era de certa forma atingir os objetivos que estavam nas ementas das disciplinas, nem que seja de um nível mais baixo ou um autor mais restrito (PROFESSOR C).

Era indicação de livros e artigos. Eu acho que se fosse mais esmiuçada, com objetivos, feito de uma outra forma. Quando você entrega um artigo pra pessoa ler... é pra ler pra gente fazer umas discussões, mas não se associa aquele artigo à convivência, aquilo que você provavelmente vai viver ou está vivendo pra dar uma ênfase, uma valorização maior, pra sua leitura ser mais criteriosa (PROFESSOR D).

Evidencia-se uma formação leitora constituída por experiências uniformes, verbalistas, bancárias, de simples decodificação textual, portanto, uma “cultura fixada na palavra corresponde a nossa inexperiência do diálogo, da investigação, da pesquisa, que, por sua vez, estão intimamente ligados à criticidade, nota fundamental da mentalidade democrática” (FREIRE, 1967, p.96). Tal situação gera o esvaziamento das dimensões crítica, política e pedagógica da educação, da formação profissional e da leitura.

Promovem-se meros sujeitos expectadores da vida; corpos inconscientes, apáticos e sujeitados às prescrições e aos fatalismos de uma realidade predestinada, de tolhimento da voz, do diálogo e da expressão

humana. Aos sujeitos são introjetadas marcas da cultura do silêncio como inconsciente coletivo, uma vez que o silenciamento do homem se entrelaça ao movimento que embala a sociedade e a educação.

Nestas experiências, os sujeitos (alunos) a serem “nutridos”, pois considerados depósitos vazios no processo educativo, aderem-se a um ensino bancário e estarem subordinados aos escritos alienantes que muitas vezes não refletem sua realidade social, histórica e cultural, bem como às práticas acadêmicas que reprimem a capacidade discente de compreender, reconhecer e criar (expressão de seu pensamento-linguagem). Tal fato se expressa nos seguintes relatos.

Era uma leitura direcionada para a minha necessidade naquele momento, como a minha maior necessidade era a matemática, a leitura era da matemática. Se era uma disciplina pedagógica, a leitura era naquele sentido, em função do que estava sendo cobrado (PROFESSOR B).

Muitas vezes os livros adotados eram também de certa forma tentando alcançar à realidade. Queira ou não, no interior por exemplo, a formação que o aluno da universidade teve até chegar lá é bem mais baixa, básica ou fraca do que um aluno na capital que tem um nível melhor de conhecimento (PROFESSOR C)

Não vou dizer práticas de leitura, mas passamos por disciplinas que o professor não aceitava pontos de vista. Se eu colocasse meu ponto de vista ele não aceitava, ele dizia: você é autor de algum livro? não é (PROFESSOR E)

A formação leitora se apresenta imediatista, pragmática, técnica, descontextualizada, limitada à indicação de livros, à realização da leitura literal e específica a certa área de conhecimento, à instrumentalidade avaliativa, à verificação literal de “supostos” significados autorais e à memorização de conteúdos disciplinares. Desta forma, os discentes e futuros professores são compreendidos como simples seres de adaptação, de ajustamento mediante experiências narradas e, quanto mais se encaixam no arquivamento e passividade de depósitos, mais ingênuos serão, mais tenderão a acomodar-se à realidade coisificada e menos desenvolverão em si a consciência crítica.

Expressa-se aqui o ato educacional de depositar, em que conforme Freire (1987, p.33), “quanto mais vá ‘enchendo’ os recipientes com seus ‘depósitos’, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente ‘encher’, tanto melhores educandos serão”. Trata-se de um ato de contradição e bipolarização entre sujeitos, de suposta doação de saber dos que se julgam detentores do conhecimento aos que julgam nada saber. Uma prática leitora

mecânica, acrítica, superficial, obediente à sequenciação textual, subordinada ao vocabulário padrão e às indicações livrescas “incontestáveis”, conforme relatos a seguir.

Normalmente, o professor chega e apresenta o livro que ele vai utilizar, aí você ver se vai usar aquele livro, se vai usar outro pra complementar. O norte que eles davam era neste sentido, o livro é esse, eu vou usar esse livro. Então, era o que o professor indicava, o primordial era essa indicação, secundariamente era algum outro dentro do conteúdo que a gente estava trabalhando. Não são próprias da matemática em si a gente fazer estas aulas como, por exemplo, na disciplina de desenvolvimento da aprendizagem, a gente discutir a partir da análise de um filme, vídeo. Na matemática não ocorre desta forma, a análise é em torno de um conceito, de uma demonstração, de uma proposição. Requer uma leitura, mas é uma leitura mais egoísta, você e o autor (PROFESSOR B).

Quando chegavam as disciplinas mesmo do próprio curso de biologia e química, tinha uma leitura mais específica para o conteúdo em si. A gente fazia os grupos, se juntavam pra tentar resolver questões, era mais nesse sentido, de compreender o que a questão estava pedindo. Pra você retirar os dados, pra você compreender a questão. As outras leituras, não. Estas eram pra compreender o que cada teórico defendia e com razão a gente fazia o paralelo. Eu não sei se é porque a gente se confiava muito porque não tinha cálculo. Não me recordo de grupos de estudo da disciplina de Didática. Já nas específicas quantas vezes a gente se reunia fora pra poder resolver logo. A gente tinha muita dificuldade na área da matemática, de cálculo (PROFESSOR D).

Como transferência técnica e adestramento do homem ao mundo, têm-se um ensino eminentemente memorístico, mecanizado e desumanizante, de treino dos sujeitos para estarem aptos a repetirem respostas ditas “desejáveis”, “aceitáveis” e “adequados” ao professor e à classe social dominante. Isto enseja uma consciência humana silenciada, objetificada em sua capacidade crítico-reflexiva e emancipadora ao se submeter docilmente às condições estruturais de dominação e opressão implícitas nos escritos.

O panorama acima revela o fomento de uma consciência humana dominada, de semi-intransitividade e ancorada nos imobilismos, debilidades, dualidades e na mitificação fatalista do mundo. Enseja-se o ajustamento e a adaptação silenciosa e ingênua aos ditames, à realidade posta a partir da transformação da mentalidade dos sujeitos oprimidos, de forma a dominá-los, para obscurecer sua consciência e negar a ontológica vocação humana que é ser mais.

Assim, expressa-se uma formação leitora que reflete esquemas simbólicos de dominação da consciência humana, naturalizando-se a opressora lógica sociopolítica, econômica e cultural. Isto implica em um pensar falso sobre si mesmo e sobre o mundo, uma falsificação da realidade da consciência precedida pela falsificação da realidade da realidade (FREIRE, 1981). Tal implicação se torna imprescindível à formação de sujeitos não leitores críticos ante à convencionalidade dos fatos.

Configura-se um processo de leitura na universidade de não produção de conhecimentos e de consciências críticas dos condicionantes estruturantes da sociedade imbuídos nos escritos, reafirmando uma prática de ensino bancária, de depósito da palavra sacralizada que nega ao sujeito a possibilidade de compreender a significação profunda da linguagem, da palavra e do mundo. Coisifica-se os discentes em recipientes, nutrindo-se da necrose paulatina e silenciosa da liberdade de pensamento, linguagem, conscientização e humanização dos homens.

Com a premissa das lacunas formativas no âmbito da Educação Básica, dos desafios e esvaziamentos que perpassam os cursos de formação inicial docente, emergem nos relatos abaixo, certas perspectivas em torno dos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* vivenciados e suas relações com a formação leitora.

A leitura ocorria em grupo, às vezes de uma forma, outras de uma forma bem conhecida. Dentro da própria disciplina, palestras, coleta de materiais naturais, legislação sobre o que é possível, o que é permitido (PROFESSOR A).

Nós tivemos mais facilidade na pós-graduação do que propriamente na graduação, de ter certo discernimento das leituras, de ter mais um campo aberto na nossa mente. Eu acho que na medida que a gente ia sendo cobrado, íamos buscando formas de fazer, a gente ia se aprimorando. Então, nós tínhamos um suporte a mais, já nos ajudava. Então, era mais proveitoso por causa do nível no qual estávamos, era melhor. Foi por consequência do conhecimento que tínhamos um pouco a mais. Na especialização, as leituras já foram mais claras. Na graduação as práticas de leitura eram específicas (PROFESSOR D)

Vislumbra-se nesses depoimentos docentes a necessidade e certa satisfação por uma formação acadêmica que responda aos anseios e dilemas providos das exigências da profissão, da prática cotidiana, das inquietações pessoais, das lacunas formativas e processos de existência e sociabilidade humanas.

Sob o panorama das contradições sociais, educacionais e formativas, observam-se que as lacunas da graduação possivelmente amenizadas pelas formações profissionais posteriores, apresentam-se também nas Pós-Graduações realizadas. Apesar de certas expectativas satisfatórias e contributivas, tais cursos de fato ainda não possibilitam reais mudanças estruturais. Constata-se certo grau de reprodutividade de perspectivas leitoras descontextualizadas às necessidades de formação crítica, de transformação social e de emancipação humana, conforme falas a seguir.

Era tudo virtual. Então, acaba sendo só matemática, apesar da composição ter algo pedagógico, não tem com quem trocar uma ideia (PROFESSOR B).

Tinha muitas apostilas boas mesmas. Na época a gente era temporário e a gente se preparava para o concurso. Então, a gente montava os grupos dos próprios alunos e ia estudar durante a aula ou no outro dia (PROFESSOR E).

A formação leitora de professores se assenta em bases sociais, econômicas e políticas neoliberais, desse modo, sobre um discurso a-histórico e de desproblematização do futuro. A permanência do hoje neoliberal reflete o imobilismo, a impossibilidade do amanhã diferente, a desproblematização do tempo, espaço, sujeito e história. A partir de Freire (2015, p.45), vale pontuar que “o que não é correto, porém, é esperar que as transformações materiais se processem para que depois comecemos a encarar corretamente o problema da leitura e da escrita. A leitura crítica dos textos e do mundo tem que ver com a sua mudança em processo”.

O contexto de fatores, desafios e condições que entremeiam o processo de formar professores leitores críticos ultrapassa momentos pontuais de formação inicial e continuada, pois é requerida uma prática permanente, estrutural, consciente e de interconexões: texto-contexto, linguagem-realidade e homem-mundo. Nesse sentido, Silva (2010, p.147) disserta sobre a Rede de Universidades Leitoras,

Onde o leitor não seja confundido com uma mercadoria e nem como um engolidor de apostilas xerografadas. Onde o professor não seja um agente da fetichização. Onde a universidade não seja confundida com fábrica de diplomas ou, como costuma acontecer em muitos lugares, como um shopping center. Onde, enfim, a formação não seja tomada como um mero “déficit” na esfera da razão e da emoção dos estudantes.

A referida rede universitária se constitui em uma união de forças entre algumas universidades na busca por maior segurança e estabilidade na formação profissional e leitora de seus discentes ante os perigos, danos e riscos do mundo contemporâneo. Tem-se o compromisso da reflexão crítica

sobre a realidade e de ser útil à sociedade mediante construção de espaços, tempos e práticas de promoção de novos sentidos à leitura, de resistência e luta, de fomento da consciência crítica entre professores e alunos, bem como de suas condutas éticas. Desse modo, diz respeito a uma rede comprometida com o “ler para pensar e o pensar para ler” (SILVA, 2010, p.), inseridos no atual contexto de produção do conhecimento.

Em síntese, independente dos espaços institucionais, sociais, educacionais e formativos, deve-se considerar não somente a leitura da palavra ou a leitura do mundo, não somente a leitura acadêmica/intelectual ou a leitura experiencial. Nem tampouco a leitura imposta, “dada” e invasora ou a leitura “recebida”, adaptativa e invadida. Faz-se necessária a dialeticidade entre a leitura do mundo possibilitadora da decifração da palavra, de suas “situações-limites” e do “inérito viável”. Entende-se que “ler o mundo é um ato anterior à leitura da palavra. O ensino da leitura e da escrita da palavra a que falte o exercício crítico da leitura e da releitura do mundo é, científica, política e pedagogicamente, capenga” (FREIRE, 2013a, p.77). A leitura e a escrita da palavra requerem uma releitura mais crítica do mundo, reescrevê-lo, transformá-lo. Persiste comunicar-se, conscientizar-se, a palavra (reflexão e ação), o que fazer, a práxis, o emancipar-se.

Considerações finais

Vislumbraram-se abordagens de leitura (FREIRE, 2011): I – *acadêmicas*, em que se abstrai os aspectos metodológicos dos contextos ideológicos, ignorando o ato de ler em estruturas sociopolíticas de produção. Em panoramas de reprodução cultural, encaram-se os leitores como “objetos”, corpos vazios a serem preenchidos, com ênfase no domínio e utilização do material literário, concebendo-os para simples entendimento literal, identificação e desenvolvimento de vocabulários; II – *utilitaristas*, nas quais também se objetificam os sujeitos, sendo enfatizadas habilidades mecânicas e repetitivas de leitura que atendam a requisitos e demandas da sociedade contemporânea. Não se possibilita a análise crítica sobre o mundo, a sociedade em suas dimensões social e política; III – *cognitivas*, em que a leitura é concebida como processo intelectual, com foco em um suposto desenvolvimento fixo, não valorativo e universal de estruturas cognitivas em detrimento da compreensão (textual - contextual) a partir da história e da linguagem discente (capital cultural).

Assim, abordagens que sustentam práticas de esvaziamento de sentido e direcionalidade crítica e política-pedagógica. Trata-se de uma formação leitora de professores que ainda ocorre de modo mecanicista,

conteudista, repetitivo e fragmentado, com vistas apenas à decodificação textual e à quantificação de livros lidos. Além disso, tal formação se centra em atividades de elaboração de resumos e fichamentos textuais para simples exposição posterior.

Compreende-se que “ambientes permeados pelo autoritarismo institucional, verticalidade comunicacional e/ou censura comportamental não promovem jamais o desenvolvimento das competências críticas dos leitores” (SILVA, 2009, p.31), pois isto requer contextos universitários problematizadores da leitura, além de confiança, respeito e abertura para inquietações, aprofundamentos teórico-práticos e processos crítico-reflexivos de ensino-aprendizagem. Assim, torna-se premente uma formação leitora de professores que seja crítica e emancipadora, de produção de conhecimento, participação consciente nos processos sociais, políticos e decisórios.

Para tanto, cabe também às universidades em âmbito mais específico, a incumbência de fomentar propostas curriculares e disciplinares de promoção do ato de ler criticamente a palavra e o mundo, uma vez que “ler um texto, sobretudo, exige de quem o faz estar convencido de que as ideologias não morreram” (FREIRE, 2013a, p.74). Nesta perspectiva, exigem-se processos de racionalidade, reflexividade e criticidade sobre os fatores condicionante da existência humana.

Requer-se uma formação leitora crítica que fomentada sob a base de uma educação libertadora, transformadora e revolucionária, não se reduz ao objetivismo ou ao subjetivismo, ao verbalismo ou ao ativismo. Ela expressa a reflexão e a ação humana para superar a contradição opressor-oprimidos. Para o intento de ultrapassar o estado de coisa em que o homem está subjugado para o de sujeito humanizado, pressupõe-se o diálogo, uma vez que o homem em si é comunicação e a intersubjetividade entre as consciências humanas que se dá no mundo vivido resulta na própria conscientização de cada um.

Conscientizar-se buscando a si mesmo é comunicar-se, dialogar com o outro e com o mundo comum a todos, é uma relação eu-tu (de dois sujeitos), de alteridade, aceitação do outro como pessoa-sujeito, o eu-tu na vocação ontológica de ser mais em comunhão. O contexto acima implica também no entendimento de que segundo Freire e Macedo (2011, p.63), “respeitar os diferentes discursos e pôr em prática a compreensão de pluralidade (a qual exige tanto crítica e criatividade no ato de dizer a palavra, quanto no ato de ler a palavra) exige uma transformação política e social”.

Quanto mais se vivencia a intersubjetividade no comunicar-se entre os homens mediatizados pela realidade, mais se delineia a subjetividade de cada um. Tal comunicação se dá pela palavra que não sendo verbalista, é diálogo,

é que fazer humanista, é o comunicar-se entre as consciências humanas no sentido de refletir e agir. É objetividade e subjetividade, teoria e prática, reflexão e ação, é práxis. É no ato de analisar reflexiva e criticamente as contradições da realidade que se torna possível perceber a impossibilidade, a inadequação ou a inviabilidade de uma dada ação no momento, que pode ser adiada ou substituída por outra; entretanto, não se pode negar que há ação naqueles sujeitos que realizam tal reflexão, a qual, por sua vez, ocorre no ato mesmo de atuar/agir: é, portanto, também ação.

Vale a pertinente ressalva estrutural de que a formação leitora crítica, consciente e libertadora decorre de múltiplos aspectos, dentre eles as formas específicas de organização e funcionamento das universidades, suas relações e práticas acadêmicas vivenciadas, bem como os contextos social, histórico, econômico, político e cultural envolvidos. Isto pois não é possível formar sujeitos leitores críticos mediante relativa autonomia e liberdade, sendo constantemente negadas pelas condições objetivas.

Assim, é necessário considerar que atualmente a universidade pública no Brasil que é responsável também pela promoção de uma formação leitora crítica aos futuros professores da educação básica, insere-se em tais contextos e condições objetivas de negação da educação e da formação humana emancipadora. Conforme Saviani (2019), ante a hegemonia da perspectiva neoliberal e de destruição do país pelos atuais governantes, vive-se um momento adverso, dramático e de desordem, com cortes financeiros na educação, privatizações de equipamentos públicos, venda de bens naturais e materiais, uma crise financeira, política, econômica e de saúde pública, portanto, tem-se uma universidade que jamais estará a serviço de toda a população.

Trata-se de uma universidade pública brasileira que é *de todos* no sentido de ser mantida por toda a população mediante arrecadação de impostos pelo Estado, mas não igualmente, recai-se predominantemente sobre a classe trabalhadora, uma vez que se tem uma tributação injusta do tipo regressiva. Esta mesma universidade pública está longe de ser *para todos*, considerando o insatisfatório panorama de acesso, permanência e êxito do alunado, a contribuição mínima prestada para a universalização qualitativa da educação básica, o baixo número de profissionais formados e requeridos pela sociedade, dentre outros aspectos.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em Educação**. uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 2006.

CHAUI, M. **A universidade pública sob nova perspectiva.** Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Educação. N° 24, Set/Dez, 2003.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

----- **Educação e mudança.** 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013b.

----- **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013a.

----- **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2011.

----- **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

----- **Pedagogia do oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

----- **Ação Cultural para Liberdade e outros escritos.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

----- **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra.** Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

SAVIANI, D. **A universidade é um lugar de todos e para todos?** Caetité, BA: Revista Cenas Educacionais, v. 3, n. e8365, p. 1-15, 2019.

SILVA, E. T. da **Críticidade e leitura:** ensaios. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

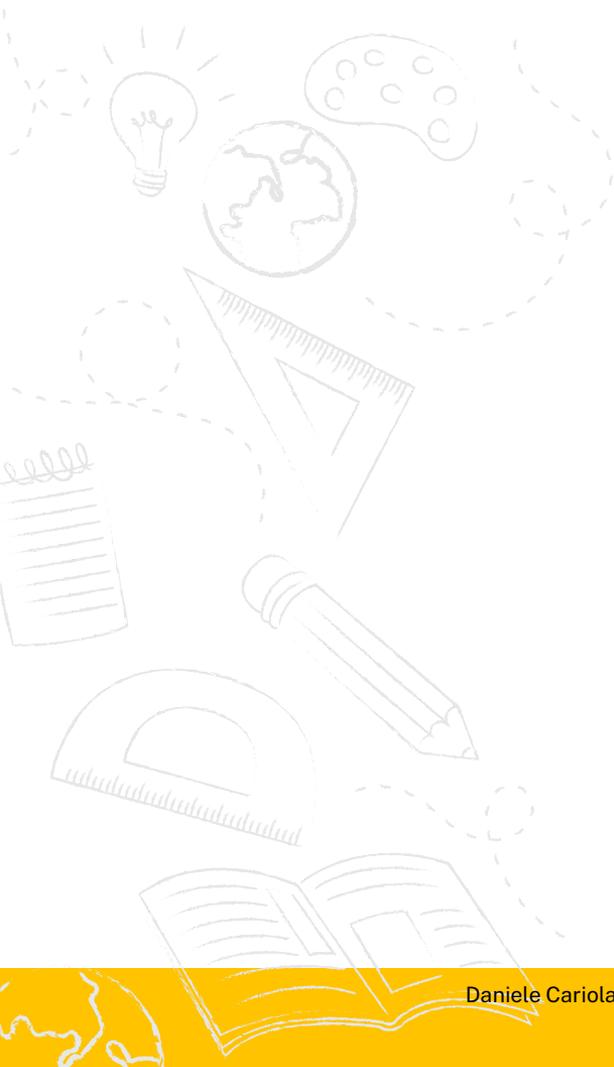
----- **Leitura & realidade brasileira.** 6ª Ed. Campinas: SP: Edições Leitura Crítica, 2010.

STAKE, R. E. **A arte da investigação com estudos de caso. 4ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkia, 2016.**

_____. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam.** Porto Alegre, RS: editora Grupo A-Artmed, 2011.

_____. **Estudos de caso em pesquisa e avaliação educacional.** São Paulo: Revista Educação & seleção, n. 07, 1983.

SZYMANSKI, H. (Org.). **A entrevista na pesquisa em Educação: a prática reflexiva.** Brasília, DF: Plano, 2002.



REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DE PAULO FREIRE

Edna Xenofonte Leite

Maria Elly Krishna dos Santos Pereira

Marismênia Nogueira dos Santos

Ivaneide Severo Goiana

Rita Oliveira de Carvalho

DOI: 10.29327/543862.1-12

Introdução

O legado de Paulo Freire para educação se norteia pelo desenvolvimento de uma práxis educativa voltada para a construção de uma educação emancipadora, cujo horizonte possível seja a libertação das classes populares da opressão. Chama a atenção na obra freiriana o comprometimento com a educação baseada no diálogo, na compreensão do humano como ser inacabado e na defesa de uma ética universal do ser humano.

É sabido que a educação infantil e o ensino de crianças não foram objeto de trabalho dos estudos de Paulo Freire como educador e pesquisador, que se dedicou mais diretamente ao processo de alfabetização de adultos das classes populares. Entretanto, os aportes teóricos e práticos no tange a educação contemporânea evidenciam que a perspectiva de Freire sobre o processo de ensino aprendizagem pode contribuir com as discussões acerca da educação infantil.

No presente artigo nos propomos a discutir as contribuições de Paulo Freire para a educação infantil, para tanto lançamos um olhar sobre a formação de professores e as atividades pedagógicas no ensino de crianças. Trata-se de um estudo exploratório no qual realizamos uma pesquisa bibliográfica das principais obras do autor e leituras complementares que subsidiam a nossa proposta de debate. Assim, esperamos favorecer a compreensão das relevantes contribuições da Pedagogia de Paulo Freire para a educação infantil.

Paulo Freire: algumas considerações

Iniciamos nosso texto com o seguinte questionamento: Qual é a importância de Paulo Freire? Para obtenção desta resposta pelo próprio leitor, teceremos algumas considerações. Na obra freiriana não encontramos contradições, porque trabalha com temas recorrentes, no qual vai ampliando e aprofundando. A libertação da opressão se constitui em um princípio fundante de sua concepção de educação especificada na Pedagogia do Oprimido.

Paulo Freire optou por um projeto de vida no qual propunha através da educação, em seu papel de educador, transformar a realidade dos educandos, exercendo assim um ato político e social, que foi enriquecido com experiências de dialogicidade com outros parceiros e possibilitaram ampliar a abordagem da educação como um fato cultural inserido em um contexto maior de classe social.

Enquanto educador, sua maior grandeza esteve atrelada ao fato de exercer uma prática e refletir sobre ela, experienciar o movimento de ação/reflexão/ação, ou seja, a práxis. Este grande educador realizou esse processo buscando evidenciar para seu educando, a realidade posta da opressão sofrida por eles, por serem imersos em uma sociedade de classes, partindo desta premissa assumiu a educação como espaço de transformação do ser e assim possibilitar a transformação da realidade, explicitando as raízes dos problemas, a partir da crítica de uma sociedade injusta e um sistema econômico-social excludente.

Porém, Freire possibilitou a esperança de uma transformação pautada no processo de desmistificação da situação social vivenciada e afirmando o homem como um sujeito autor de sua própria história, que embora seja limitado pela realidade vivida, pode subvertê-la através de sua análise crítica e da ação. Para este educador é a educação que pode transformar o mundo, uma vez que ao ter consciência da realidade, pela ação o homem age para transformar essa realidade, tendo em vista a construção de uma sociedade humanizada. Nas palavras de António Nóvoa:

A vida e a obra de Freire estão inscritas no imaginário pedagógico do século XX, constituindo uma referência obrigatória para várias gerações de educadores. (...) As propostas por ele lançadas foram sendo apropriadas por grupos distintos, que as relocalizaram em vários contextos sociais e políticos. (...) A partir de uma concepção educativa própria, que cruza a teoria social, o compromisso moral e a participação política, Paulo Freire é, ele próprio, um patrimônio incontornável da reflexão pedagógica atual. A sua obra funciona com uma espécie de consciência crítica, que nos põe em guarda contra a despolitização do pensamento educativo e da reflexão pedagógica. (NÓVOA, 1998, p. 167-187)

De acordo com Freire, o homem é um ser em permanente construção, e que em uma relação dialógica se educa mutuamente em um movimento de práxis, no qual devemos partir do vivido e do sabido, criticar e ampliar para transformar o mundo. Em relação a alfabetização ele sempre pontuava que não é apenas ler a palavra, mas ler o mundo através da palavra, para transformá-lo. Portanto, estava implícito o papel fundamental da função política da educação.

Na Pedagogia de Paulo Freire, muito embora tenha sido formulada com adultos e vivenciada na alfabetização de adultos, podemos encontrar uma concepção geral para educação a partir da premissa de que os seres humanos são seres inacabados. E conseqüentemente, seres que necessitam de comunicação, esperança, politicidade, que estão imersos em uma cultura, e tudo isso emerge à uma educação direcionada a criticidade a questão social de poder, devendo ser problematizada, e subvertida no sentido de transformar a realidade.

Educação infantil – um olhar sobre a formação do educador.

No Brasil as leis maiores que regulamentam e regem a Educação Infantil apresentam em seus textos propostas de trabalho comprometidas com a democracia, autonomia, cidadania e o trabalho coletivo, nos quais a criança passa a ser vista como um sujeito integral (LDB, 1996).

Esse fato suscita questionamentos sobre: Que espaço é concedido à criança para que possa desenvolver sua autonomia? E para desenvolver uma educação integral? No caso da Educação Infantil os professores deveriam ser aqueles a tomarem uma posição perante a esta libertação das crianças, porém muitas vezes faz justamente o contrário, exercendo seu poder perante a função social que possui, atua no sentido de suprimir a pouca possibilidade de exercer a autonomia e liberdade. Freire, (2005, p. 68) reflete sobre esse processo:

Não é de estranhar, pois, que nesta visão “bancária” da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos.

A Educação Infantil é uma das etapas mais suprimidas de liberdade e de autonomia por que a pouca idade das crianças permite um índice muito aquém da maturidade necessária à criança para exercício de autonomia e

criticidade, afinal de contas se é difícil ao aluno que já possui uma idade mais avançada conseguir se expressar de forma clara, qual será o espaço para um diálogo com a criança?

É certo que é do interesse dos opressores terem uma educação que jamais possa orientar no sentido da conscientização dos educandos e na superação das contradições dos educadores. A partir do momento em que o educador superar a contradição, deixa de ser um educador “bancário” e passa a estar engajado na conscientização e na libertação de todos, inclusive dele mesmo.

Para Freire (2005, p.33) o exercício de resistência às práticas correntes da educação bancária na qual “o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem” e que resulta num processo no qual “educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber” perpassa pela reconstrução entre professor e aluno que se torna mediada pelo diálogo educativo e não mais pela hierarquia.

A educação no Brasil, reservadas as exceções, não garante a escola desejada, e a luta por sua democratização e transformação ainda se constitui em utopia enquanto possibilidade histórica. A educação opressora e desigual, que está ainda muito enraizada nas nossas escolas, e certamente mais ainda na educação infantil, deve ser substituída por uma educação libertadora, ou seja, que ofereça autonomia e cidadania.

A educação que se impõe a os que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. (...) Ao contrário da “bancária”, a educação problematizadora, (...) nega os comunicados e existência da comunicação (FREIRE, 2005, p. 77).

E levando sua concepção para Educação Infantil podemos afirmar que os professores primeiramente precisam ter uma formação que reconheça a criança como um ser que está em desenvolvimento integral, portanto partimos da premissa de uma formação de qualidade para o educador infantil. Faz-se necessário uma formação que propicie uma mudança no olhar do educador em relação à criança, essa mudança para Carvalho (2005, p. 20) só “se efetivará à medida que o professor ampliar sua consciência sobre a própria prática, visto que ‘pensar a prática’ é o ponto de partida para alterá-la. O alargamento da consciência, por sua vez, se dá pela reflexão que o professor realiza de sua ação”.

A formação, e conseqüentemente, a certificação faz parte da construção de uma profissão, podendo, dessa forma, se considerar o processo de discussão a respeito do curso de Pedagogia, que permeia ao longo da história, como um indicador do processo de construção da profissionalidade do professor de Educação Infantil conforme as autoras supracitadas: “A formação de professores é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no setor educativo; aqui se produz uma profissão” (Nóvoa, 1995, p. 26).

Ainda sobre este processo de formação da profissão e do pedagogo Nóvoa (1995) afirma que a identidade do pedagogo está atrelada a do processo de constituição da profissão docente e ao processo de construção de uma profissão, a docência, entendida atualmente como a base da formação profissional do Pedagogo. Sobre a formação permanente Saul (2010), esclarece a visão freiriana:

Formação permanente, para Paulo Freire, implica a compreensão de que o ser humano é um ser inconcluso e tem sempre a perspectiva de ser mais. Educação permanente, portanto, não se destina somente aos educandos em momentos de sua escolarização, mas a todo o ser humano em qualquer etapa de sua existência. A educação permanente está aliada à compreensão de que ela incide sobre a realidade concreta, sobre a realidade prática. Daí o entendimento de que um programa de formação permanente de educadores exige que se trabalhe sobre as práticas que os professores têm. Dizia Paulo Freire: A partir da prática que eles [os educadores] têm é que se deve descobrir qual é a “teoria embutida” ou quais são os fragmentos de teoria que estão na prática de cada um dos educadores mesmo que não se saiba qual é essa teoria. (SAUL, A. M., 2010, p.9)

No Brasil, o professor de Educação Infantil ainda está construindo a sua identidade. Atualmente se considera que essa identidade tem como característica o alargamento das suas responsabilidades (cuidado e educação abrangendo a criança como um todo e uma maior interação com as famílias), mas, ao mesmo tempo, inclui aspectos comuns aos demais profissionais da educação. “O papel do professor das crianças pequenas é, em muitos aspectos, similar ao papel dos outros professores, mas é diferente em muitos outros (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p 63).

As características do contexto de trabalho impõem ao educador a incumbência de desenvolver uma enorme quantidade de tarefas alargando fronteiras com outras áreas do conhecimento, além de assumir tarefas relacionadas aos cuidados (bem-estar, higiene, segurança) e à educação (desenvolvimento, aprendizagem, cognição) (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002).

Nesse cenário, dada à complexidade envolta na atividade docente no âmbito da educação infantil, é oportuno destacar a importância da formação inicial e continuada. Mariani e Carvalho (2009, p.2413) indicam a necessidade

de uma formação que oportunize “a reflexão sobre as concepções e práticas educativas pode levar o professor a ressignificar sua ação pedagógica e tornar-se ele próprio fomentador engajado na proposta de transformação educacional e social”.

Assim devemos partir do reconhecimento da criança como um ser humano e cidadão, que tem autonomia, poder de decisão, e que deve ser estimulado ao desenvolvimento de suas potencialidades, aliás esta é a finalidade da Educação Infantil, o desenvolvimento integral (LDB, 1996). No que tange a formação docente de qualidade cabe, nas palavras de Carvalho (2007, p.06), “colocar-se à disposição da construção de um projeto de educação cidadã que propicie condições para a formação de sujeitos históricos capazes de, conscientemente, produzir e transformar sua existência”.

Educação infantil e o desenvolvimento integral da criança uma reflexão em Freire

As discussões sobre a possibilidade de uma práxis docente que colabore como projeto de educação emancipadora na perspectiva de colaborar com a construção do ser autônomo e livre da opressão permeia toda a obra de Paulo Freire. Em seu método, o educador propõe reinventar a escola, a fim de que a educação seja um degrau para a conscientização (FREIRE, 2006). Na Educação Infantil o educador tem de se reinventar diariamente. Outrossim,

(...) estou convencido da importância, da urgência da democratização da escola pública, da formação permanente de seus educadores e educadoras entre quem inclui vigias, merendeiras, zeladores. Formação permanente, científica, a que não falte, sobretudo, o gosto das práticas democráticas, entre as quais a de que resulte a ingerência crescente dos educandos e de suas famílias nos destinos da escola (FREIRE, 2006 p. 23).

É certo que todo esse processo que mencionamos sobre a inserção da concepção de Freire nas instituições de Educação Infantil já ocorre, porém, nem sempre os educadores percebem como os utilizam, e por não haver uma maior exploração e diálogo entre os documentos que regem a área e a concepção de Freire, bem como, por ainda permanecerem concepções arraigadas no assistencialismo é que há uma limitação da abrangência e da riqueza da unificação da concepção freiriana na Educação Infantil por ser pouco abordada. Assim postulamos que é urgente repensar a formação dos educadores infantis bem como as atividades desenvolvidas no contexto da escola.

A substituição de práticas autoritárias por ações que privilegiem o diálogo é um dos principais pressupostos da teoria freiriana. O próprio autor (FREIRE, 1986, p. 89) adverte que: “não há diálogo verdadeiro sem o pensar

crítico, sem que o indivíduo desenvolva uma reflexão sobre o seu agir no mundo, pois não se faz educação sem reconhecer a interação homem-mundo, sem reconhecer a harmonia homem-mundo”.

A prática dialógica na perspectiva freiriana deve estar amparada na observação e atenção aos interesses das crianças, no sentido valorização das suas experiências e expressões com vistas à construção de um processo educacional colaborativo. A organização da sala de aula e demais espaços de ensino/aprendizagem devem privilegiar a concretização do diálogo. Nesse sentido Karlsson pontua:

Se realmente queremos entender e conhecer as crianças e aprender sobre suas culturas nas suas perspectivas, devemos mergulhar na cultura e no mundo das crianças. Elas são atores sociais ativos e competentes. Uma criança não pensa exatamente como um adulto. Suas palavras e modo de agir, suas formas de pensar e refletir são muito mais complexos do que geralmente nós pensamos. Se nós queremos que as crianças nos contem algo sobre elas próprias, precisamos levá-las a sério e tratá-las equitativamente. Devemos parar e aprender a ouvir em um diálogo compartilhado, recíproco e coletivo. E, finalmente, também devemos encorajar a nós mesmos e nos envolver em uma ação compartilhada e recíproca com as crianças, para que entremos em diálogo coletivo com elas. (KARLSSON, 2008, p. 165 e 166)

Cabe reafirmar a importância do diálogo como ferramenta necessária para estimular o interesse da criança, assim como sua curiosidade. Sobre essa questão Paulo Freire nos ensina que:“(…) Quanto mais a curiosidade espontânea se intensifica, mas, sobretudo se ‘regozija’, tanto mais epistemológica ela vai se tornando(…)” (FREIRE, 1996, p.87). O processo de ensino e aprendizagem da criança se desenvolve tomando como base a curiosidade e a busca dos porquês, processo que deve ser possibilitado no contexto da educação escolar e da prática docente.

Sendo assim o respeito a autonomia da criança se faz assaz, bem como a compreensão de que as “crianças vivem em contextos socioculturais distintos e possuem diferentes necessidades cognitivas, estéticas, expressivas e emocionais, que precisam ser compreendidas e atendidas, para ampliar suas possibilidades de existência humana no mundo (SAUL; SILVA, 2011, p.1)”.

Vale destacar a necessidade de articulação, na Educação infantil, entre o diálogo que é o eixo norteador da pedagogia freireana e a brincadeira como categoria central das práticas educativas desenvolvidas com as crianças. O envolvimento da criança nas brincadeiras e jogos possibilita o maior envolvimento da criança fomentando uma leitura de mundo própria, passo importante para a assimilação de novos conhecimentos. Para Saul e Silva (2011, p.7):

A brincadeira, que se constitui em um caminho possível para a aprendizagem, tem sido proposta como eixo central do trabalho com as crianças, em torno do qual vão se articulando, cada vez em níveis mais complexos, diferentes aprendizagens nos variados campos do conhecimento. É possível, assim, evitar a fragmentação dos conhecimentos no processo ensino-aprendizado da educação infantil.

Nesse processo dialógico e relacional entre educadores e educandos e entre os próprios educandos ampliam o repertório de conhecimentos e comportamentos da criança. Assim é relevante que a brincadeira estava presente no currículo da educação infantil como eixo central das ações pedagógicas. No olhar de Freire (1996) a educação infantil as atividades da educação infantil devem privilegiar o diálogo e o brincar, sendo a prática docente norteadas pela amorosidade, tolerância, colaboração, escuta, curiosidade e sonhos/esperança.

Considerações finais

O rico construto teórico de Paulo Freire e sua intervenção prática enquanto educador demonstra a relevância do legado deixado pelo professor e pesquisador para a educação contemporânea. A proposta de ação pedagógica voltada para a libertação do ser humano das opressões e construção de uma sociedade emancipada inspirou e inspira profundas discussões acerca do papel da educação na sociedade de classes, bem como seus limites e possibilidades.

As colaborações de Freire apresentadas nesse breve ensaio, permitem vislumbrar a visão do autor sobre a necessidade de se respeitar a complexidade do trabalho docente na educação infantil, a importância de uma formação inicial e continuada centrada na práxis dialógica e o entendimento da criança enquanto ser inacabado mas dotado de ricas experiências e possibilidades de intervenção no processo educativo.

Enfim, sabemos que para uma educação de qualidade na Educação Infantil, que desenvolva a autonomia, e reconheça a criança como sujeito de sua história, precisamos inicialmente ter professores bem formados, ou seja, educadores que tenham clareza das especificidades infantis, das múltiplas linguagens da criança, que reconheça a Educação Infantil como potencializadora do desenvolvimento integral da criança, pois somente assim estes serão sujeitos capazes de construir sua própria história, sujeitos autônomos e críticos.

Referências

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 29. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

CARVALHO, Ademar de Lima. **Os caminhos perversos da educação: a luta pela apropriação do conhecimento no cotidiano da sala de aula**. Cuiabá. Edufmt.2005..

CARVALHO, Ademar de Lima, **A formação de professores em tempos de incertezas. Encontro de Pedagogia**. 2007. Cáceres: UNEMAT, 2007 (palestra)

KARLSSON, Liisa. **Tecendo histórias com crianças: uma chave para ouvir e compartilhar**. In CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008.

MARIANI, F; CARVALHO, A. L. A formação de professores na perspectiva de educação emancipada de Paulo Freire. XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. PUCPR. 2009.

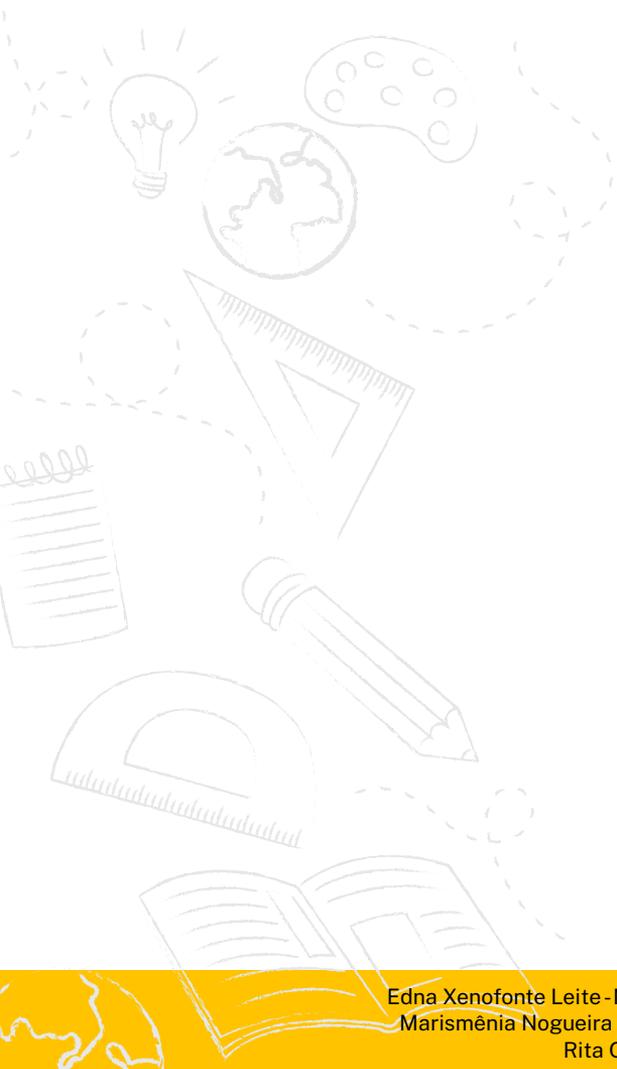
NÓVOA, António. **Paulo Freire (1921-1997): a “inteireza” de um pedagogo utópico**. In: APPLE, Michael e NÓVOA, António (orgs.). *Paulo Freire: política e pedagogia*. Porto: Porto Editora, 1998.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2002). Um capítulo metodológico: Os estudos de caso. In J. Oliveira-Formosinho e T. Kishimoto (Orgs.), *Formação em contexto: Uma estratégia de integração*. S. Paulo: Thomson.

SAUL, Ana Maria. **A formação permanente de educadores no contexto da educação popular: revisitando a gestão de Paulo Freire na Secretaria de Educação da cidade de São Paulo (1989-1992)**. VII Colóquio Internacional

Paulo Freire. Recife, 2010.

SAUL, A; SILVA, C. G. **Contribuições de Paulo Freire para Educação Infantil: implicações para as políticas públicas.** 25º Simpósio brasileiro e 2º congresso Ibero-Americano - ANPAE. 2011.



O CARÁTER EMANCIPATÓRIO DA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS EM PAULO FREIRE: TECENDO ALGUNS FIOS

Dilmar Rodrigues da Silva Júnior

Antônia Edna Brito

Joelson de Sousa Morais

DOI: 10.29327/543862.1-13

Notas Introdutórias

Falar em educação no contexto em que o nosso país vive atualmente, nos remete ir muito mais longe, enveredando desde o surgimento do sistema educacional no Brasil, na formação de valores, hábitos culturais humanos, além de nos fazer refletir acerca de suas principais influências no que diz respeito ao desenvolvimento de indivíduos a partir da garantia desse direito fundamental.

Desenvolver um estudo detalhado acerca das políticas educacionais brasileiras que percorreram um longo caminho de sua constituição, contribuem sistematicamente para a reflexão acerca de nossa própria experiência como educadores, de modo a exercermos a cidadania diante das situações-problemas decorrentes ao longo dos inúmeros eventos sociais, políticos, econômicos e culturais que interferem no nosso cenário profissional.

Além do mais, a reflexão que ora se apresenta é fundamental nesses tempos de incertezas que estamos vivendo no cenário político, econômico e educacional no Brasil atual, e trazer tais elucubrações à luz das ideias freireanas se inscreve como “[...] abordagens pós-coloniais, e que assim passe a compreender as complexas e por vezes contraditórias relações sincrônicas e diacrônicas entre conhecimento e poder, entre Estado e educação, como também entre sociedade civil e imaginário político” (APPLE, 2017, p. 60).

O presente artigo é resultado de duas experiências formadoras que passamos, quais sejam: das discussões em torno da disciplina de Educação Brasileira do curso de Mestrado em Educação, ofertada no semestre 2020.2 de forma remotamente pelo *Google Meet* no período da pandemia, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí-UFPI, cujos

estudos foram desenvolvidos no âmbito educação na periodização territorial brasileira, destacando ainda, as contribuições dos sistemas internacionais nesse sistema político.

E fruto de um curso de formação que trazia a obra *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire (2013), desenvolvido no ano de 2019 de forma online, na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)¹. Curso esse configurado como de extensão universitária e aberto à comunidade.

As discussões empreendidas neste artigo, versam um recorte temporal acerca da tessitura reflexiva em torno da educação em seu cenário político no processo de alfabetização de jovens e adultos, tendo por base a teoria de Paulo Freire.

Muito tem se falado em educação nos mais diferentes níveis e modalidades de ensino, não esquecendo da constituição curricular que favorece o desenvolvimento de práticas educativas no cenário educacional. No entanto, a periodização da educação em nosso país, é considerada um sistema imbricado de forças políticas, civis e sociais para o desenvolvimento, na busca pela garantia de equidade do direito fundamental aos cidadãos.

A alfabetização de jovens, adultos e idosos é o foco das discussões neste artigo, e trazemos essa modalidade situada nos turnos noturnos na Educação Básica, que segundo Brasil (1996) “é destinada aos jovens e adultos que não puderam concluir os ensinamentos fundamentais e médios na idade apropriada”.

Uma justificativa pertinente para esse estudo, se constitui de tal forma que essa modalidade tem surgido como forma de redemocratizar o ensino através da alfabetização para jovens e adultos, com vistas a melhorar os índices educacionais no país.

O outro fator que nos impulsionou a este escrito, se deu em razão de que o país antes da política de alfabetização de jovens e adultos, tinha grande parcela de pessoas analfabetas, implicando em problemas no desenvolvimento econômico, que por outro lado, a educação era um elemento proporcionado para a classe privilegiada.

Afinal de contas, o Brasil ainda enfrenta um desafio gigantesco nos últimos anos para concretizar um processo de ensino e aprendizagem qualitativo e que atenda as necessidades da população nacional. E infelizmente, “[...] tem

1 Trata-se do curso de difusão cultural (modalidade extensão universitária), tematizado: Programa de Formação Continuada de Professores: uma ênfase cultural – Paulo Freire, ministrado por docentes e doutorandos em educação da FE/UNICAMP no ano de 2019. Promovido pela Escola de Extensão da Unicamp (EXTECAMP).

ainda a indecência de registrar uma quantidade inaceitável de residentes analfabetos e parte restante da população com escolaridade média abaixo de oito anos, sem o ensino fundamental completo” (POCHMANN, 2013, p.711).

Sendo assim, o presente artigo parte por responder a seguinte problemática: quais as contribuições da política de alfabetização de jovens e adultos sob a perspectiva teórica de Paulo Freire? E temos por objetivo analisar as contribuições da política de alfabetização de jovens e adultos na perspectiva teórica de Paulo Freire.

Certamente as discussões empreendidas neste texto evidenciarão uma reflexão crítica sobre a perspectiva da alfabetização de jovens, adultos e idosos no caráter teórico freireano, em seu fundamento pautado na emancipação e transformação de sujeitos nas suas práticas sociais.

A perspectiva teórico-epistemológica pela qual embasa esse estudo pautam-se pelos princípios de Freire (2013; 1997; 1990), principalmente em *Pedagogia do Oprimido*, bem como à luz de Arroyo (2006), Melo e Machado (2009), entre outros.

Este artigo tem uma relevância no cenário acadêmico, pois, suscita reflexões aos professores e estudantes universitários acerca da trajetória da alfabetização de jovens e adultos com o intuito de redemocratizar o ensino integrando à égide de “educação para todos” nas mais diversas instituições educativas da sociedade.

Pensar a ideia de emancipação de adultos mediatizada pela tessitura da aprendizagem pela alfabetização, tal como tematizamos neste texto, significa para nós como formadores de professores e embebidos das ideias freireanas, reconhecer os sujeitos como pessoas que possam dizer a sua palavra, superando a condição de dominados, e praticando, cotidianamente, outras formas de dizer de si no mundo pela via de narrativas múltiplas que emergem em suas histórias.

O que de certo modo, conscientes de nosso papel e coniventes com uma atuação profissional pautada pela justiça e equidade social implica promovermos uma educação problematizadora que para esta “enquanto um quefazer humanista e libertador, o importante está em que os homens submetidos à dominação lutem por sua emancipação” (FREIRE, 2013, p.105).

Em um momento em que comemoramos o centenário de Paulo Freire nesse ano de 2021, produzir esse texto é ao mesmo tempo um desafio, uma contribuição e um deleite que há seis mãos foi produzido, e que, de forma honrado desejamos partilhar com a comunidade acadêmica-científica.

Nesse tempos de incertezas e descabros que vem afetando a ciência, a educação pública e as universidades no Brasil atual, fruto da política do então presidente da república Jair Bolsonaro, produzir conhecimentos e com foco nas ideias de Paulo Freire, significa pra nós uma luta aguerrida que se caracteriza como resistência, existência e reexistência, dimensões essas tão fundamentais e necessárias para combater toda e qualquer forma de opressão que o desgoverno vem praticando sem precedentes no cenário brasileiro.

Considerando a relevância deste estudo para o cenário acadêmico, buscamos discorrer algumas aproximações sobre o contexto da alfabetização de jovens, adultos e idosos, uma vez que desenvolvemos frequentemente pesquisas sobre esse objeto de investigação. Não se trata de um fim em si mesmo, mas nos possibilitará aprofundar a nossa tessitura discursiva em estudos posteriores, uma vez que a educação tem seu caráter complexo e multifacetado.

O caráter político da alfabetização de jovens, adultos e idosos: algumas aproximações

A presente seção, tem a intenção discutir acerca das contribuições teóricas de Paulo Freire no contexto político da alfabetização de jovens, adultos e idosos no Brasil, com vistas a redemocratização desse sistema de direitos e deveres na cidadania humana.

Iniciamos essa discussão, afirmando que no âmbito das políticas educacionais, muito tem se falado em níveis e modalidades de ensino, bem como a sua efetiva organização curricular e pedagógica com vistas ao alcance dos objetivos propostos por cada uma delas. Sendo assim, temos percebido que esse sistema é constituído através de elementos que primeiramente são (re) pensados frente ao contexto intercultural que favorecem o desenvolvimento desse sistema.

Educação indígena, educação à distância, educação especial e várias outras modalidades, são o resultado dos intensos debates no campo da política da educação, onde o foco principal é a democratização, partindo do princípio que a educação é um direito universal para todos os indivíduos, independentemente de suas matrizes e realidades socioculturais.

Segundo estudos desenvolvidos no âmbito da biografia de Paulo Freire (REIS, 2012), o autor nasceu em 19 de setembro de 1921 (século XX), na cidade de Recife, e faleceu em São Paulo, em 2 de maio de 1997, além de educador, também foi um importante filósofo brasileiro. O pensador voltava

seus estudos para o campo da educação popular, ou seja, a escolarização para as classes menos favorecidas, além do reconhecimento de suas identidades para a construção e desenvolvimento territorial nacional.

Nessa análise inicial, o autor Paulo Freire (2013) concebe o termo “Pedagogia do Oprimido”, como um método de alfabetização que segue a dialética diferenciando da perspectiva “vanguardismo” aprimorada pelos intelectuais esquerdistas da época. Para ele, devemos considerar a importância da prática da dialogicidade com as pessoas menos favorecidas, pois a partir daí, devia-se pensar em estado de espírito democrático educacional no meio pelo qual o indivíduo estava inserido.

O autor não concordava com o método de alfabetização empregado nas instituições de ensino naquela época, pois era um sistema de ideias prontas e acabadas, consideradas técnica e ao mesmo tempo mecânica, que não possibilitava o sujeito ao processo de reflexão sobre as coisas a sua volta. Ele considerava que tudo o que estava ao seu redor, a partir do que aprendia na escrita, desde as unidades menores, até as maiores, mereciam atenção especial, pois o próprio sujeito em fase de aprendizagem, constituía saberes, que precisavam ser explorados.

Aqui, cabe ainda enfatizar, que este educador organizou e defendeu sua teoria com base na realidade que ele mesmo encontrava ao longo de seu itinerário educativo e profissional. Assim, também viu a necessidade de propor metodologias de trabalho pedagógico que superassem questões sociais reais e as histórias de vida dos alunos em meio ao contexto teórico em sala de aula. Tanto que reforçava o fato de que os sujeitos “[...] na medida em que se apercebe como testemunha de sua história, sua consciência se faz reflexivamente mais responsável dessa história” (FREIRE, 2013, p.17).

Por isso, o cenário da Educação de Jovens e Adultos seria o ponto de partida para o desenvolvimento dessas práticas a partir de um pensamento libertador que tirassem os cidadãos de classes menos favorecidas, da condição de “oprimido” -sem tantas perspectivas- para sujeitos emancipados, que refletissem e buscassem soluções para os problemas que implicam nas suas realidades por meio do pensamento crítico, favorecendo a argumentação em seu itinerário.

Um dos métodos que podem ser trabalhos e desenvolvidos na alfabetização do indivíduo, está no uso das cartilhas no interior das salas de aula. Para Freire, o método da cartilha infelizmente não é um método democrático, porque a escola não elabora seu próprio material com base na realidade e no nível do sujeito que aprende, mas ela apenas executa o material pronto e acabado de tal forma que o próprio aluno execute a técnica de leitura

e escrita, apenas com a mediação do educador. Nesse sentido, ele defende a ideia que a cartilha precisa ser criada pela escola com base na sua realidade e entregue aos alunos para o seu efetivo trabalho; e não doadas pela escola.

Compreendemos que a alfabetização em Paulo Freire, visa uma conexão do sujeito que aprende com a sua realidade. Pois, como sabemos, o meio pelo qual vivemos, influencia diretamente no nível de aprendizagem, e sobretudo, no caráter humano que a própria sociedade estabelece entre os pares. Com isso, Freire (2013) mostra que a alfabetização visa reconhecer a identidade cultural do aluno e do próprio professor. Para ele:

[...] a alfabetização tem que ver com a identidade individual e de classe, que ela tem que ver com a formação da cidadania. É preciso, sobretudo, sabermos que ela não é a alavanca de uma tal formação – ler e escrever não são suficientes – também é necessário que tomemos e façamos como um ato político, jamais como um que fazer neutro (FREIRE, 2013, p.58).

As ideias empreendidas por Paulo Freire (2013) nos leva a considerar o processo de alfabetização nas suas formas de constituição no processo de ensino – aprendizagem, um sistema amplo e complexo, que também deve levar em consideração o contexto social e individual que o aluno contém, e a partir daí, o professor no âmbito de sua prática, (res)significar valores e hábitos humanos, possibilitando a atitude criadora do indivíduo que aprende, superando limites e potencializando-o para resolver questões que levem a lógica do próprio desenvolvimento individual.

Entrando em conformidade com Cunha (1999, p.46), “as ações governamentais que visam proporcionar a educação para jovens e adultos são recentes, embora a educação direcionada aos adultos tenha acontecido desde o período Brasil Colônia”. Para o autor, a educação desde o princípio sempre foi um descaso, mesmo que a ênfase maior ao seu início fosse a pregação da fé católica propagada pelas instruções da Corte na época, cuja finalidade estava no processo de letramento a partir da leitura e reflexão do catecismo. Quando passou a constituir ênfase educativa para os filhos do “homem – branco”, a ênfase curricular nas práticas dos professores não vislumbrava planejamento consolidado de modo a garantir a educação para a maioria, o que desfavoreceu a camada mais pobre.

A educação de jovens e adultos surgiu como resultados de grandes discussões nas camadas políticas educacionais e organizações sociais ao longo do tempo, que julgaram pertinente os investimentos para que fosse proporcionada a oportunidade de educação àqueles que não puderam concluir seus estudos na idade apropriada pelas suas razões sociais, econômicas, culturais e tantas outras.

Segundo Castro (2014, p.50) a concepção pedagógica aborda a educação a partir de uma visão democrática, tomando-a como uma prática com direitos e deveres iguais para educadores e educandos, ou seja, resultado de uma participação mútua, a fim de que possam refletir, socializar e questionar a realidade, uma vez que ela – a educação – deve acompanhar as constantes transformações da sociedade.

O ensino formal tem concebido intensos sentidos e significados durante seu planejamento. O desenvolvimento do ensino só se tornou efetivado nas instituições formais graças à intervenção do Estado, o qual tem (re)pensado seu papel diante do direito educacional, como também a formação coletiva manifestada pelos demais indivíduos que compõem a sociedade. Nesse sentido, é necessário pensarmos que a atual configuração de educação em meio aos seus entraves subjacentes, necessita de um olhar especial, principalmente nas matrizes das classes populares.

No mundo intercultural, subsidiado pelo conjunto de forças sociais, civis, políticos e principalmente culturais, o necessário seria pensar em currículos educacionais explorados com base no contexto histórico-cultural do sujeito. Por isso, consideramos a alfabetização de Paulo Freire, uma prática que visa garantir as possibilidades de integração do sujeito ao mundo letrado.

Paulo Freire, sustenta a teoria de que a Educação de Jovens e Adultos – EJA, precisaria atribuir um novo modelo em seu sistema curricular e pedagógico. Uma vez que o processo de alfabetização empregava o método silábico de aprendizagem, em que os alunos recebiam cartilhas com sílabas e, eram guiados pelo professor, passavam a tentar julgá-las para formar palavras e frases soltas, que na maioria das vezes, só memorizavam e repetiam (LOPES; SOUZA, 2011, p.50).

Esse método de alfabetização por décadas tem permeado os espaços escolares, pois os educadores viam a necessidade não apenas por estar configurada no panorama tradicional, mas sobretudo, por julgar “mais fácil” no processo de constituição dos sinais de língua para os alunos.

E por isso, Freire (2013) concorda com a necessidade de uma prática pedagógica alfabetizadora que visa reforçar o caráter democrático através de professores, escolas e seus sistemas de ensino, com vista à emancipação de sujeitos através do letramento.

Devemos então, partir da compreensão de que o letramento é constituído através da combinação de múltiplos sinais e signos que permeiam a rotina linguística do sujeito. Não obstante, convém reforçar que a emancipação de sujeitos não está apenas na formação do código de escrita, mas sobretudo,

com Freire (1990, p. 64) já dizia: “constituir também nas práticas sociais”, uma vez que o indivíduo letrado consegue alcançar horizontes através de sua própria autonomia.

Contextualizando as ideias dos autores descritos ao longo deste referencial, enfatizamos ainda a perspectiva política da alfabetização de jovens e adultos, conforme mencionamos ao objetivo e ao problema norteador desta pesquisa, os intensos debates e discussões em torno da alfabetização de adultos ocorreram no Brasil a partir do período Brasil Império (GUIMARÃES; FREIRE, 2000).

Autores como Melo; Machado (2009, p. 297) frisam “a discussão política em torno da alfabetização de adultos só se configurou, devido os intensos retrocessos sociais em torno do desenvolvimento econômico da nação”. Para os pensadores descritos acima, a sociedade tem sua plena transformação através da educação, sendo assim, precisamos democratizar o espaço que vivemos através da ideia de educação para todos, voltando ao olhar de sua oferta para os cidadãos analfabetos, com vistas a qualificar por meio desse direito fundamental à humanidade, com vistas a sua libertação/emancipação.

Como podemos perceber, “a expansão da educação para adultos a partir do século XIX, mais precisamente no ano 1879, com o surgimento do Decreto nº 7.247, foram criadas inúmeras modificações na educação, principalmente nas etapas de ensino: primário, secundário e superior” (MELO; MACHADO, 2009, p. 297). Com essas reformas, foram criados cursos de alfabetização principalmente ao método mais usado na época - o que consideramos “método tradicional de leitura e escrita”. Somente com o surgimento da primeira Constituição Brasileira (1824) a instituição primária passou a ser gratuita e oferecida a todos os cidadãos.

No século XX, com o resultado das intensas transformações em torno do apogeu industrial, demarcado pelo século XVIII, vivia-se um momento de perspectivas na sociedade brasileira, uma vez que os cursos de alfabetização foram constituídos por professores, com conhecidos mais consolidados para atuar neste campo do saber. A ideia que se tinha naquela época, era que deveria ter um alfabetizador que ministrasse esses cursos, já que constituíam de saberes específicos para o desenvolvimento de suas práticas (HORTON; FREIRE, 2002).

Por uma política de sentido em narrativas outras de aprendizagem e formação humana

As transformações bruscas de diversas ordens que vem acontecendo nas políticas educativas no Brasil, nos últimos três anos, tem impactado diretamente a educação de jovens, adultos e idosos, bem como se torna essencial refletirmos que outras lógicas vêm sendo empreendida.

Um dos fatores primordiais de colocarmos em discussão, diz respeito a emergência de outras tantas narrativas que levem em consideração os universos de experiências e saberes de mundo com que esses sujeitos possam compartilhar com os professores e educadores que se situam na condição de docentes desse contexto, como forma de agregar muito mais valor e dá sentido à uma política emancipatória de formação e aprendizagem pautando por uma lógica de alfabetização que faça sentido para ambos.

Em se tratando de uma importante reflexão discutida por Arroyo (2006) acerca do processo de formação de educadores de jovens e adultos, cabe-nos recuperá-la para esse texto, tendo em vista que falar de emancipação nessa modalidade de ensino, é dialogar com processos complexos de sentidos que envolvem horizontalização, promoção da igualdade e diferença, e ao mesmo tempo, a compreensão de que o saber, saber-fazer e o ser, implica-se, de forma envolvente com os sujeitos que fazem parte dessa dinâmica de escolarização. Em outras palavras, reforçamos que:

[...] A educação de jovens e adultos sempre fez parte da dinâmica da sociedade, da dinâmica mais emancipadora. A EJA se vincula muito mais aos processos de emancipação do que aos de regulação. Que a sociedade assuma, nessa dinâmica, a educação de jovens e adultos, que o governo e o sistema escolar somem e legitimem politicamente essa dinâmica emancipatória que vem da tradição da EJA (ARROYO, 2006, p. 19).

Assumir uma legitimidade nessa modalidade de ensino, significa criar condições favoráveis para que ela aconteça e políticas pública eficazes que levem em consideração as dinâmicas e necessidades pelas quais são operadas e o que se tornam essenciais, de forma a contribuir para a tessitura de aprendizagens que na alfabetização ganha fertilidade.

Consideramos, pois, que estes são desafios que historicamente viemos enfrentando no cenário educacional brasileiro, pois, se assim o tivéssemos concretizado em sua potencialidade, não teríamos ainda um grande número gritante de analfabetos que vem crescendo, vertiginosamente e sem precedentes. O que acaba, de certo modo, afetando a sociedade em suas mais diversas interfaces, no campo econômico, cultural, social e em outras tantas dimensões.

Precisamos sair de um ensino, currículo e educação como prescrição para um processo formativo e de aprendizagem caracterizado pela narração, como tão bem já salientou Ivor Goodson (2019), razão pelo qual se poderia construir um novo futuro social.

Nas próprias palavras de Freire (2013, p. 2) a esse respeito, assevera que “a tônica da educação é preponderantemente esta –narrar, sempre narrar”. Tanto é relevante essa assertiva, que muito contribuiu o educador brasileiro, com narrativas outras reflexivas que foi tecendo em seus escritos e ao mesmo tempo promovendo em diálogo com os tantos com os quais foi estabelecendo aproximações, e que transformou muitos contextos, e, sobretudo, a sociedade brasileira.

Uma das razões pelas quais se consolida processos emancipatórios pela alfabetização de jovens, adultos e idosos, diz respeito a própria compreensão de intervenção com que faz professores e educadores em suas relações estabelecidas com os sujeitos em diferentes contextos, uma vez que, qualquer contato com as camadas populares, quer queira ou não, já cria um grau de interferência, e mesmo, uma transformação em suas vidas, e em si próprio, mesmo que o ensino e aprendizagem ainda não aconteça. Mas, no âmbito das relações humanas, estar imerso em uma cultura é deixar-se afetar e tocar-se pelo que dela resulta. Sobre isso, enfatizamos que:

[...] No caso do ensino e/ou formação, uma ação educativa intervém obrigatoriamente sobre processos que já afetam sujeitos individuais e/ou coletivos e que, dependendo do caso, serão apreendidos em termos de desenvolvimento cognitivo, emocional, experiencial, de trajetórias ou de dinâmicas. Haja ou não ensino ou formação, a construção dos sujeitos realiza-se (BARBIER, 2013, p. 40).

Por isso, se faz mister (re)valorizar, cada vez mais o que pensam, sabem e narram os adultos em processos de aprendizagem, pois se torna uma via indispensável de construção de outros modos de aprender, ensinar e dá sentido à uma educação que se paute pelas experiências do vivido, como tessitura emancipatória das consciências desses sujeitos que podem, potencialmente se transformar pela aprendizagem da leitura e da escrita.

Nos é cara recorrer à pedagógica freireana pelos princípios dialógicos evocados narrativamente pelos sujeitos no contexto educacional, ou seja, cabe situar que “os homens e as mulheres fazem a história que é possível, não a história que gostariam de fazer ou a história que, às vezes, lhes dizem que deveria ser feita” (FREIRE, 1997, p. X).

Assim, toda a obra de Paulo Freire foi permeada por um modo de dizer-narrar-tecer a experiência com o sentido que lhe implicava, e que, acabou contribuindo para trazer os sujeitos subalternos e invisibilizados por meio

da mediatização da leitura e escrito com o intuito de protagonizarem suas histórias, como tão bem viabilizou as camadas populares de jovens e adultos no processo de aprendizagem da alfabetização.

É nas histórias de vidas dos sujeitos que emergem um conjunto de narrativas outras da existência, vida e formação que vão galgando em seu cotidiano, e com o qual é possível impulsionar transformações significativas e se libertarem de modos impositivos preconizados pela hegemonia que buscam delinear as regras so jogo de quem fazem parte.

Partindo desse pressuposto, compreendemos que a dimensão potencializadora da abordagem narrativa no processo de alfabetização de jovens, adultos e idosos se torna imprescindível e essencial, tendo em que vista que emergem histórias formativas, da aprendizagem e de experiências substancias que os sujeitos narram de si, por isso, concebemos as “[...] histórias de vida como dispositivo heurístico de formação e como disparadora para (re) colocar o sujeito como protagonista de sua própria” (MORAIS; BRAGANÇA, 2020, p. 194).

Portanto, o que defendemos nessa seção, é justamente isso: ouvir e praticar uma educação dialógica, problematizadora e que possa emergir narrativas outras com que cada sujeito pensa e sinta o direito de dizer a sua palavra, como forma de construir outras tantas possibilidades de aprender, se formar, se transformar, e conseqüentemente, passar por processos emancipatórios, tão essenciais na sociedade em que vivemos, e que pela educação, viabiliza-se como concretização dessa perspectiva.

Tal consolidação, isto é, de jovens, adultos e adultos aprenderem a ler e a escrever, é uma condição necessária e emergente cada vez mais no meio social, tendo em vista, que por meio da linguagem o sujeito e se faz e refaz constantemente, passando por transformações plausíveis em sua vida, formação e profissão. Trata-se da concretização de um direito garantido por lei e como tal precisa ser cumprida pelo poder público. Isso significa justiça e equidade social.

Tal como acreditamos ser fundamental a possibilidade de libertação pela emergência de sua própria palavra, que poderia propiciar processos emancipatórios na vida do sujeito, compreendemos que:

Para que um saber possa favorecer aos sujeitos, base e alicerce que fundamentarão suas práticas profissionais, é preciso, antes de tudo, que os saberes veiculados/socializados/construídos/desenvolvidos em sua formação e relações sócio profissionais partam da realidade existencial, articulados com a história, e os fundamentos ético-epistemológicos do conhecimento e da vida (MORAIS; NASCIMENTO, 2016, p. 473).

Portanto, somente sabendo ler e escrever no mundo em que vivemos, é que poderemos exercer a nossa cidadania, pois, infelizmente, o modelo de sociedade capitalista do qual fazemos parte, preconiza determinados elementos, com os quais caracterizam os que poderão ou não ter sucesso na vida, e não somente por isso, pois, existem práticas, reflexões e mudanças que somente compreendendo-as criticamente é que poderemos conseguir alçar voos mais altos e conquistas territórios, melhora a nossa vida, e passar por processos emancipatórios, tendo a linguagem escrita e falada como dimensão potencializadora para tais transformações.

Considerações finais

As discussões empreendidas neste estudo nos mostraram que a democratização da alfabetização no sentido teórico em Freire evidenciou inúmeras possibilidades de a educação percorrer à classe popular. Pensar na configuração de uma alfabetização voltada aos mais diversos estilos culturais humanos é nos mostrar o papel que a própria educação demonstra em torno de sua função ao longo do tempo. Para tanto, convém destacar que os desafios e possibilidades para a alfabetização de jovens e adultos garantiram a reflexão da tessitura política administrativa no cenário nacional.

Longe de qualquer forma de estabelecer medidas e modos de fazer e saber na educação de jovens, adultos e idosos, acreditamos ser possível darmos centralidade e protagonismos aos próprios sujeitos das classes populares inseridos em sua cultura, por meio de suas narrativas como políticas outras de sentido, como forma de fazer com que uma educação mais humana, digna e emancipatória aconteça.

Para isso, se faz necessário uma formação consciente, política e compreensível de professores e educadores que atuam nessa modalidade de ensino, tendo em vista que possui uma especificidade e características próprias, que nem sempre empreendendo uma prática de educação bancária, na acepção freireana seria possível de consolidar.

São muitos ainda os desafios que se apresentam no processo de alfabetização de jovens, adultos e idosos no sentido qualitativo e de sua efetivação como política pública essencial e transformadora da educação brasileira. Requer um olhar e atuação aguerrida de todos que fazem a educação e que mobilize esforços coletivos e numa luta constante travada com muito esforço, dedicação e comprometimento.

Somente teremos uma educação de qualidade no Brasil, se soubermos nos desprendermos da condição que muitas vezes nos coloca como opressores ou impositores de um currículo prescritivo e hegemônico,

para um conhecimento, aprendizagem e formação como narração, com a qual garantiriam uma escuta atenta dos jovens, adultos e idosos, e assim, buscássemos promover ideias plausíveis que foram esquecidos pelas lógicas do capital que nos engole e nos coloca em uma cegueira epistemológica, não dando lugar ao cotidiano, às culturas e as múltiplas linguagens e narrativas emanadas pelas pessoas que, pelo evocar das histórias de si, poderíamos empreender outras possibilidades de ensino, formação, aprendizagem e emancipação, trazendo outros tantos dispositivos metodológicos na prática política da alfabetização destes sujeitos.

A partir de um estudo mais aprofundado acerca do processo de alfabetização, consideramos a importância de uma sociedade letrada que tem por objetivo a transformação social partindo da atitude do próprio ser humano, mediada pelo incentivo das estruturas políticas e o querer transformar-se diante do cenário das diversidades. Portanto, consideramos o universo da alfabetização de jovens e adultos como uma política que tem contribuído marcadamente para o desenvolvimento do nosso país socialmente, humanamente e economicamente.

Que façamos da educação uma possibilidade outra de trazer experiências instituintes propiciadas por narrativas e histórias de vidas dos sujeitos que são inviabilizados pelo poderio do capital e a dominação hegemônica que apenas atrasa a humanidade produzindo cegueiras e inviabilizando emancipação das consciências, como quais tanto lutamos como educadores, professores formadores atuantes e intelectuais comprometidos e compromissos com a construção de um novo futuro social, com dignidade, justiça e equidade social como acreditamos.

Referências

APPLE, Michael. **A educação pode mudar a sociedade?** Tradução de Lilia Loman. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

ARROYO, Miguel. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In.: SOARES, Leôncio (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006. p.17-29.

BARBIER, Jean-Marie. **Formação de adultos e profissionalização: tendências e desafios**. Brasília: Liber Livro, 2013.

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

CASTRO, Letícia Rodrigues. Contribuições da perspectiva freiriana na Educação de Jovens e Adultos: alfabetização e identidade. In: **Revista Educação Popular** – Universidade Federal de Uberlândia – MG, jan./jun. 2013, v. 12, n.1, p.41-45.

CUNHA, Conceição Maria da. Introdução: discutindo conceitos básicos. In: **Salto para o Futuro: Educação de Jovens e Adultos**, Brasília: SEED – MEC, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 54.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. A alfabetização de adultos: é ela um quefazer neutro? **Educação & Sociedade**, 1990. Disponível em: < http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/bitstream/handle/7891/2567/FPF_OPF_03_001.pdf?sequence=2&isAllowed=y>. Acesso em: 14 abr. 2021.

FREIRE, Paulo. Apresentação. In.: GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOODSON, Ivor F. **Currículo, narrativa pessoal e futuro social**. Tradutor: Henrique Carvalho Calado; revisão da tradução: Maria Inês Petrucci-Rosa e José Pereira de Queiroz. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2019.

GUIMARÃES, Sérgio & FREIRE, Paulo. **Aprendendo com a própria história**. São Paulo: Paz e Terra, 2000, v. II.

HORTON, Myles & FREIRE, Paulo. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social**. Trad. Vera Lúcia Mello Josceline. Prefácio e notas de Ana Maria Araújo Freire. Petrópolis: Vozes. 2002.

LOPES, Selva Paraguassu; SOUZA, Luzia Silva. EJA: uma educação possível ou mera utopia? **Revista Alfabetização Solidária (Alfasol)**, v.5. set. 2005. Disponível em: http://www.cereja.org.br/pdf/revista_v/Revista_SelvaLopes.pdf. Acesso em:> 02 de Jan. 2021.

MELO, Cristiane Silva; MACHADO, Maria Cristina Gomes. Notas para a História da Educação: considerações acerca do decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, de autoria de Carlos Leôncio de Carvalho. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n.34, p.294-305, jun.2009, p. 294-305. Disponível

em: < <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639594>>. Acesso em: 13/abri. 2021.

MORAIS, Joelson de Sousa; NASCIMENTO, Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento. Da necessidade de uma democracia cognitiva no processo de formação de professores

Poiésis, Tubarão. v.10, n.18, p. 464-476, Jun/Dez 2016. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/3003/2930>. Acesso em: 16 abr. 2021.

MORAIS, Joelson de Sousa; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. As histórias de vida de professoras iniciantes no processo de constituição da docência. **Rev. FAEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 29, n. 57, p. 190-202, jan./mar. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/8279/5339>. Acesso em: 16 abr. 2021.

POCHMANN, Márcio. Desafios do desenvolvimento brasileiro. **Educ. Soc.** vol.34 no.124 Campinas July/Sept. 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v34n124/04.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2021.

REIS, Pollyanna Júnia Fernandes Maia. **Paulo Freire**: análise de uma história de vida. Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Letras da Universidade Federal de São João Del Rei. 2012. Disponível em: < <https://ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/mestletras/PRINCIPAL/Pollyanna.pdf>>. Acesso em: 14 abr.2021.

PEDAGOGIA DA QUARENTENA: QUANDO FAREMOS A LIÇÃO DE CASA?

Priscilla Leal Mello

DOI: 10.29327/543862.1-14

Introdução

Uma palavra-realidade ronda displicentemente todos os esforços de construção do Brasil como grande Nação, a desigualdade. Reveste-se de conteúdo polissêmico, de numerosos significados, que cotidianamente observamos na luta antirracista, nos movimentos pela conquista dos direitos de gênero, nas denúncias de corrupção, nos enfrentamentos ao feminicídio, na chamada à razão para a certeza de que “carnes pretas importam”. Personifica arranjos identitários de contornos cada vez mais precisos - erroneamente classificados de minoritários -, face à fragilidade de um sentido coletivo, que talvez pudesse emergir capitaneado por uma liderança reconhecidamente aceita, capaz de propor uma ação na reflexão acerca - senão de todas, pelo menos em parte - das mazelas resultado da limitação, de séculos somados, de um olhar honesto sobre os espectros sombrios da violência historicamente produzida contra o humano, demasiadamente humano para valer tão pouco.

E agora isto: aprofundando as lutas travadas no interior de micro-organismos constituídos por vozes subalternizadas, para avançar conquistas em territórios colonizados, não mais por tropas, mas sobretudo por ideologias, recebemos o duro golpe do esgarçamento da solidão forçada. Isso, sem que nenhuma alternativa nos fosse oferecida, a não ser a aceitação do silenciamento das coletividades organizadas em torno da defesa de um ou de outro traço de nossa nacionalidade multiétnica. O isolamento imposto nos tem obrigado a reorganizar em outra dimensão de realidade, *cyber* por certo, a luta nossa de cada dia por mudanças de urgência secular. Uma nuvem espessa paira sobre nós neste momento, em que temos execrado o mais recente vírus por interromper as histórias humanas daqueles de quem a materialidade reduziu-se a ser mais uma nas fileiras de centenas de milhares de corpos enterrados em covas rasas, expondo sempre e novamente os abismos sociais historicamente fabricados no Brasil.

Mas, além de expor a impermanência da vida face às transmutações infinitas dela mesma, o que mais essa pandemia fala para nós, sobre nós? Uma mensagem muito clara é a de que grande parte da população brasileira

não poderá se organizar nos espaços *cyber*. Marginalizada na materialidade de nossa dimensão habitada, permanecerá também – não sabemos por quanto tempo – alijada das espacialidades subjacentes, cuja possibilidade de convivência humana é anunciada há meio século, mais especificamente desde de outubro de 1969, quando “dois computadores centrais (*mainframe*) trocaram sua primeira palavra por meio de seus IMPs complementares.” A palavra foi “Lo!”, que deveria ser “login”, caso a rede não tivesse caído durante o processo de escrita. Sobre seus espectros sociológicos, em 1964, antes mesmo de “Lo!” ganhar vida, Marshall McLuhan escrevia em tom que se pode considerar profético, o renascimento do velho mundo em territorialidades novas. Em ***Os Meios de Comunicação como Extensões do Homem (Understanding Media)*** vaticinou o que para nós hoje é uma realidade absoluta: “‘O meio é a mensagem’ significa, em termos da era eletrônica, que já se criou um ambiente totalmente novo. O ‘conteúdo’ deste novo ambiente é o velho ambiente mecanizado da era industrial.”¹

Décadas atravessaram os tempos e os territórios da Aldeia Global vaticinada por McLuhan, em marcha ininterrupta, rumo às novas dimensões de realidades esboçadas em meados do século XX - ainda que em tempos históricos atravessados por disponibilidades locais. A capacidade de o Homem percorrer espaços e temporalidades paralelas ao mundo até poucos meses dito real, antes baseado quase exclusivamente na realidade física da matéria, atingiu nesta quarentena uma amplificação dimensional inegável, mesmo para aqueles que somente enxergam nos limites das experiências a olho nu. E se contentam com ela. O mundo além do físico, incorpóreo, é hoje uma dimensão habitável do Humano. Para lá migramos com ânsia de vida nos tempos da clausura absoluta a que fomos submetidos pelos avanços do invisível nefasto. E qual foi a vida que afinal encontramos? Ou talvez, mais realisticamente ruminando acerca de nossa condição, quem podemos encontrar no *cyber* espaço do qual alguns de nós nos apropriamos agora, definitivamente, sem volta no ontem?

A pesquisadora Lídia Loureiro da Silva, da Universidade de Aveiro, em Portugal, perscruta o advento de uma ***Nova Ágora***, em outro exercício de paralelismos espaço-temporais, referência à construção do diálogo democrático pelos gregos da Atenas Clássica, aquela do século V a.C. Defende a autora, com base em seus substratos de leitura, que estamos de fato no mundo híbrido, aqui e lá, diverso do antes existido. Afirma ela que “o sujeito vive a possibilidade de ambivalência entre o local e o global, entre o eu e o anonimato, entre o eu e o outro do pseudônimo, entre a pertença e o desenraizamento, entre o ser produtor e consumidor de conhecimentos

à escala global, entre a nacionalidade e o cosmopolitismo.”² E conclui com a expressão “etc”, a enunciar que as remodelagens de agora para sempre dar-se-ão ao infinito. E ao pensar em **Ágora**, como os gregos a desenharam, recordo-me que mesmo naquela experiência inédita de nossa humanidade, nem todos eram considerados aptos ao jogo democrático que os filósofos da dialética infinita esboçaram com quase perfeição. Experiência que diz muito do que ainda somos nos dias de hoje.

Acerca das sociabilidades, esboça-se o infinito plural. Teremos que avaliar o avanço das ideias globalizadoras sobre os espaços locais, embora esses, em boa parte pelo menos, não mais estarão enraizados em localidades explícitas, pois essas serão em parte o que um dia foram e em outra parte o tanto quanto tiverem estabelecido conexões com as aquelas espacialidades - vindas de mais perto ou de bem longe -, inseridas de modos recortados na grande teia que é a rede da internet. A professora pesquisadora Lídia Loureiro da Silva observa novas solidariedades, novos mecanismos de participação e de democracia, propala maior inserção dos indivíduos nos processos de negociação, de decisão, de cooperação, de afetividade, de intimidade, no que considera um movimento de contribuição para a “emergência de sujeitos colectivos ou de inteligências colectivas conectivas”.³ Mas como historiadora aprendi desde muito cedo que é de bom tom indagar as generalizações com um questionamento singelo, mas mordaz e sobremaneira eficaz: tudo isso, para quem?

Uma crise, sempre é: para quem? A conquista dessa liberdade, também deve ser sabatinada por essa interrogação. Os acessos à riqueza social e historicamente produzida, então, imagino que necessariamente devam ser de fato alvo de muitas reflexões embasadas em inabaláveis propósitos de sinceridade e de boa vontade. Nossa interlocutora adverte-nos para o fato de que neste mundo híbrido haverá a produção de “novos excluídos”. E para a nossa sociedade, que ainda se esgueira na produção e oferta de respostas eficazes para combater a desigualdade na espacialidade vista a olho nu, o enfrentamento das agudas distorções nos campos das realidades híbridas, produzidas nos solos líquidos do real vivido – a parafrasear Zygmunt Bauman – irá demandar uma multiplicidade de jornadas de ações incansáveis, posto que tardias para nós, brasileiros. Bauman, que em numerosas obras analisa os tempos do porvir em meio à mais recente revolução tecnológica pela qual transita a humanidade, é pessimista: “o mundo pós-moderno está-se preparando para a vida sob uma condição de incerteza que é permanente e irreduzível”.⁴

À conclusão de que o universo *cyber* se constrói agora, neste momento, sob a égide da produção de novos excluídos, em territórios instáveis, soma-se outra preocupação não menos relevante. O que se cria na dimensão líquida da rede decorre de recortes previamente estabelecidos, e embora o acesso a essa produção possa de fato ter se ampliado, como defendem os autores aos quais nos filiamos, há que se admitir que as definições temáticas, os conteúdos eleitos, todos, tudo, inserem-se na ordem fenomenológica das ideologias e das produções de memória socialmente fabricadas por um ou outro grupo de poder. Esteja esse poder no epicentro das sociedades modernas, esteja nas periferias, sempre são operados “recortes” de um determinado aspecto das experiências humanas. Ocorrem-me então os alertas codificados pelo sociólogo austríaco Michael Pollak, em textos de acesso facilitado na **web**, que merecem tornar-se amparo para reflexões continuadas acerca das produções de sentido no tempo, no espaço.

O pensamento de Pollak não se voltou especificamente sobre a **Nova Ágora**. Mas embora tenha aprofundado análises acerca de acontecimentos históricos do século XX, entendo que nos oportuniza com a apresentação de uma metodologia capaz de sustentar uma certa compreensão das produções de sentidos – não somente deste mundo palpável -, mas também naquelas produzidas no mundo de lá, o *cyber*! Pollak critica o pensamento de Emile Durkheim, que aborda os fatos sociais como coisas, e defende que precisamos, isto sim, “analisar como os fatos sociais se tornam coisas, como e por quem eles são solidificados e dotados de duração e estabilidade”.⁵ Se pensarmos na produção de memórias, que conferem sentidos às coletividades, então segundo o autor teremos ainda que nos interessar “pelos processos e atores que intervêm no trabalho de constituição e de formalização das memórias”.⁶ Entendo, assim, que essa produção dar-se-á de natureza semelhante quando as fronteiras líquidas do universo **cyber** nos transportarem para vivermos mais intensamente lá do que aqui, no velho mundo que conhecíamos até o século XX.

E, por isso, cabe-nos refletir se quisermos fazer a lição de casa corretamente: toda a espécie de produção de sentidos, na qual iremos assentar nossa riqueza cultural em dimensões novas, transitando aqui e além, servirá aos excluídos de agora? O alerta, para nós, educadores, vem de longe. Vem de antes de “Lo!” dizer “olá” aos terráqueos a preocupação de Paulo Freire com o destino dos excluídos. Remontam ao ano de 1967 a publicação de duas obras fundamentais para pensar os caminhos da Educação do povo de um país que rompera com o regime da escravidão pouco mais de meio século antes: *Educação como prática da liberdade* e *Pedagogia do Oprimido*.

⁷ Execrado atualmente por forças políticas de variadas frentes e objetivos, certamente não por acaso, o autor analisa em profundidade os mecanismos de supressão das massas do exercício de análise de sua própria condição. Humana, esclareçamos. Parece tautológica a afirmação, mas tem se tornado necessário ressaltar o óbvio.

Paradoxalmente, a não-inclusão provoca uma inserção às avessas, embasada da incompreensão de si mesmo, dotada de força para o desenvolvimento de confusas reflexões acerca do real vivido. “A tendência deste é, então, comportar-se ‘neuroticamente’, escreve Freire. O fato existe, mas tanto ele quanto o que dele talvez resulte lhe podem ser adversos.” E o resultado, qual seria? “A ‘racionalização’, com mecanismo de defesa, termina por identificar-se com o subjetivismo”, isto é: “ao não negar o fato, mas distorcer suas verdades, a ‘racionalização’ ‘retira’ as bases objetivas do mesmo. O fato deixa de ser ele concretamente e passa a ser um mito criado para a defesa da classe do que fez o reconhecimento, que, assim, se torna falso.”⁸ Torna-se, portanto, segundo o autor, “impossível a ‘inserção crítica’, que só existe na dialeticidade objetividade-subjetividade”.⁹

Se estamos analisando, a partir do pensamento freiriano, uma ação que deveria ter sido evocada nas bases materialistas do século XX, em que a libertação do oprimido não poderia advir de uma pedagogia elaborada ou praticada por opressores, o que será desta realidade produzida pelo tempo histórico presente presentíssimo, na qual se reprograma a exclusão *cyber* dos mesmos marginalizados do materialismo histórico, em natureza dimensional nova, e que se encontra em construção neste momento exato? Parafraseando Paulo Freire, eis que se torna uma vez mais necessário fazermos o dever de casa, que nada mais é do que a realização da tarefa de acolher os mais pobres para a oportunidade de fazer parte da construção da Nação em que habita, e que hora ruma como as demais regiões do planeta para espaços-tempos outros, paralelos, redimensionados por esta que é a mais recente etapa da Revolução Industrial, sempre em curso, ininterrupta, desde o seu primeiro advento ainda no século XVIII.

Um primeiro exercício para o esboço de uma Pedagogia da Quarentena – ou o que podemos aprender sobre a nossa humanidade em tempos de isolamento social - pode ser a nossa falta de habilidade para acompanhar os ritmos do tempo. Não me refiro ao que Fernand Braudel, em *O Mediterrâneo, o Espaço e a História*, categorizou como tempo da curta duração.¹⁰ Julgo devermos refletir acerca do tempo de média duração, que por experiências de estudos analisados, costumam somar décadas da História de um povo, como também nos advertiu Braudel. Pelas próximas dezenas de anos, portanto, a

contar do dever de casa que insistimos em deixar para a série seguinte, grande parte dos brasileiros ainda estará fora das possibilidades infinitas de acesso à informação, ao lazer, aos bens de consumos produzidos histórica e socialmente que lhe são negadas muito antes do dia exato em que o país parou: 11 de março de 2020. O nosso maior temor deve ser o de que, face à oportunidade nova de produção de uma sociedade em categorias espaço-temporais inovadoras, transportemos para lá os velhos paradigmas sobre os quais assentem nossas vidas. Seria uma lamentável perda de oportunidade a mera transposição das mesmas experiências, a preservação irrestrita de lugares sociais, apesar da chance histórica de especularmos horizontes infinitos.

Passados os primeiros meses do isolamento, trancafiados em casa – quem tem uma, é claro – descarrilaram-se sobre as realidades vividas os panoramas do que pudemos construir socialmente nestes nossos cinco séculos de existência. Impossibilitados de nos movermos, a única alternativa possível, de primeiro plano, foi contabilizar escombros. Mas a paralisia permanece, em muitos espaços onde a História deveria registrar transformações fabulosas, com respostas objetivas acerca de uma certeza desafiadora: a de que nosso mundo agora mais do que antes da pandemia movimentar-se-á em temporalidades ainda mais complexas do que a prevista por Braudel, uma vez que os territórios do existir ampliaram fronteiras, como Bauman previa aconteceria com nosso mundo líquido. A concordar com as advertências do sociólogo, nosso solo não é mais aquele – materialmente tangível, ao toque das mãos, ao caminhar dos pés. Há para nós a certeza de uma impermanência, de uma volatilidade que exigirá adaptações em tempos cada vez mais curtos, aligeirados.

Tudo o que costumávamos empurrar para as estruturas temporais da longa duração, onde se contabilizam os séculos, segundo classificação de Braudel, talvez comece a se movimentar na curta duração. O resultado mais imediato seria a necessidade da emergência de uma razão nova, para o enfrentamento de desafios recentes e a produção de respostas para os antigos. Sob o espectro estrutural, perfilaríamos estruturas de toda a ordem e natureza para uma tradução possível do abandono em que nasce, cresce, vive e permanece parcela significativa da população. Mas a que proponho analisar neste arrazoado de minhas reminiscências de décadas de trabalho de campo traz para primeiro plano cenários da Educação brasileira.

Uma lição desta quarentena é a certeza de que, enquanto crianças e jovens das classes média e alta continuaram seus estudos em suas casas, apoiados pelo uso da tecnologia, os matriculados das escolas públicas em boa parte estiveram alijados das possibilidades de ensino remoto. Seja pelo

despreparo das redes de ensino, seja porque os arranjos estabelecidos em contextos de urgência esbarraram nas limitações materiais a que suas famílias estão sujeitas. Alijadas de um acesso de qualidade às espacialidades *cyber* – refiro-me ao uso de computadores e a planos de dados de acesso ilimitado à internet –, discriminados permaneceram.

Nomear um culpado neste instante ínfimo da contemporaneidade, Sars-Cov-2, que em tradução metonímia é chamado de Covid-19, trocando-se o vírus pela doença, pode representar para muitos uma confortável explicação para nossa desigualdade. Mas isso somente trará certa complacência àqueles que são hábeis em aderir àqueles movimentos compatíveis a uma certa natureza humana de sujeitos adeptos a pactos e contratos inconscientes para recalcar conteúdos que deveriam denunciar, mas que escolhem justificar em nome de motivações de aparência ética, porém sem qualquer valor além da satisfação de interesses próprios. Para outros, ainda, pode significar enfim repousar no falso alívio de que estamos vendo a miséria pela primeira vez. Imaginamos, no torpor dos dias de isolamento que se arrastam, o fato presente presentíssimo da eclosão do vírus devastador como explicação justificadora da desigualdade secular que separa os brasileiros. Mas, bem no fundo sabemos que é nossa velha conhecida.

Da noite para o dia, as realidades multicoloridas das escolas desapareceram do burburinho das ruas, das famílias, das casas, dos cotidianos de todos os que fazem parte do que temos chamado de comunidade escolar. O universo todo encolheu. Espacialidades de convivência e de construção de possibilidades, os prédios silenciaram da presença de seus atores principais: alunos, pais, funcionários, professores, visitantes afeitos a contribuir ao que de fato somente torna suas vidas melhores por reconhecer a si mesmos nos muitos outros que por ali transitam. Refiro-me privilegiadamente à escola pública por ser um espaço singular de acolher diferenças, uma porta às vezes única, permanentemente aberta, generosamente escancarada, genuinamente nacional, para receber de forma universal todo o brasileiro que nela bata, pedindo para entrar e conseguir a oportunidade de construir uma história para si nesta pátria larga de territórios. Em numerosos sentidos, tratam-se de territorialidades recortadas para a permanência da exclusão. E observemos que esse movimento está em curso na dimensão espacial líquida das realidades *cyber*.

O que esses tempos duradouros de nossa clausura nos ensinam sobre essa a realidade viva da escola, ferramenta indispensável à promoção de algum movimento qualquer de inclusão social para milhões de brasileiros? Que sua natureza acolhedora e de esforço continuada para a promoção da equidade

foi atropelada pela indiferença plantada nas suas estruturas por dezenas de anos de incapacidade de antecipação do alvorecer do novo milênio, que se forja desde a última década do século XX em bases claramente assentadas nos avanços da tecnologia. Como se a realidade vivida e antecipada pelos meios de comunicação, que caminhavam para a formação da aldeia global anunciada por Marshall McLuhan em meados dos anos 1950, quando sua obra foi publicada pela primeira vez, não nos tivesse alertado sobre o dever de casa que deveríamos fazer. E qual a conclusão primeira somos forçados a apresentar: que há brasileiros na clausura, e que há brasileiros lançados na solitária, com poucas ou nenhuma chance de desenhar os próximos passos que darão, com base na autonomia de suas próprias escolhas. E foram muitos e insistentes os avisos, aos que têm olhos de ver, ouvidos de ouvir.

De que adianta ler, reler, autores como Paulo Freire, tantas e diversas vezes citado de forma inapropriada, servindo a bandeiras vazias de proposições sinceras e efetivo trabalho de transformação das realidades socialmente vividas? Não é preciso perseguir autores, basta formar leitores ruins. Pior, leitores de princípios duvidosos e de caráter descompromissado. Deixem os escritores de uma nova humanidade quietos nas estantes das casas, bibliotecas e livrarias. Apenas aqueles que exercitam com honestidade a vontade de memória, no dizer de Pollack, o tragam ao real vivido. E se muitos o fazem sem fidelidade de princípios, então é desnecessário se preocupar com suas leituras, afeitas a jogos de palavras que rasgam os corações com traços de esperança, apenas para exercitar a manipulação do poder transitório que as anima, afeito a adiamentos apenas, sem nunca satisfazer promessas.

Ah, a *Pedagogia da Autonomia*: “O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da *história*, mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, *constato* não para me *adaptar*, mas para *mudar*.” Afinal, escreve Freire em seu manifesto da esperança: “O conhecimento sobre os terremotos desenvolveu toda uma engenharia que nos ajuda a sobreviver a eles”.¹¹

Sim, terremotos. A Terra tremeu, toda. Em ondas sucessivas de medo e de incertezas, face aos avanços territoriais da Covid-19. Uma marcha funerária. Em pleno avanço *cyber*, a espacialidade de que tínhamos conhecimento encolheu-se completamente, do dia para a noite. Nas primeiras horas, espasmos e tonteiras, porque nossos olhares se restringiam a horizontes

curtos. Sobre o tempo, alargou-se para alguns, enclausurados e distantes de suas rotinas estressantes de demandas cada vez mais urgentes. Mas para centenas de milhares o tempo desta dimensão chegou ao fim.

Mas o que saltou aos olhos foram as tarefas de casa que ainda não realizamos. Há uma pedagogia nesta quarentena, que é este convite, um ultimato na verdade, para o confronto desafiador com a desigualdade abissal de nossa sociedade, sabendo que desiguais seremos sempre. Mas que não precisamos nos conformar na indiferença. E sobretudo não necessitamos fazer da desigualdade a exclusão, uma violenta exclusão. Talvez um primeiro esforço de contextualização da operação histórica a ser realizada possa partir das contribuições de estudos que procuram apresentar os mecanismos de formação de nossa nacionalidade, segundo os movimentos relacionais de indígenas, africanos e europeus colonizadores. O termo “movimentos relacionais” deve soar estranho, mas julgo transitar por ora em campo livre de interpretações – ou mesmo acusações – ao esquivar-me de optar por uma ou outra linha teórica acerca de explicações possíveis de nossas filiações ancestrais.

Por que nossa formação histórica como povo brasileiro pode ampliar a compreensão acerca de nossos desencontros? Porque ao longo do século XX, desde que precisamos pensar a nossa nacionalidade, temos transitado por conceitos variados em busca de um entendimento acerca de quem somos. Como a nossa formação como povo brasileiro é multiétnica, observo como de costume o uso e o abuso de conceitos propensos a estruturarem modelos definidores de nossa formação social. Algumas bandeiras de luta defendem uma explicação a partir de nossas diferenças. Outras, advogam a favor do multiétnico. Há ainda, como resultado de um amálgama desejável que reúna toda a nossa ancestralidade, a defesa de uma identidade nacional. Na esteira dessa discussão, é notório como fica esquecido o fenômeno que as atravessa: a desigualdade. Não por acaso nos encontramos perplexos face a tantos desafios. Recortamos a realidade em uma multiplicidade de lutas, de fato necessárias, mas em muitos casos esquecemos que combater – ou ao menos reduzir -, a desigualdade que as aproxima. Esse exercício poderá nos livrar um pouco do peso que nos estarrece frente à reiterada permanência da exclusão que nos arrasta. Consume o colorido dos dias. Empobrece o prazer das horas compartilhadas. Tensiona as experiências sociais.

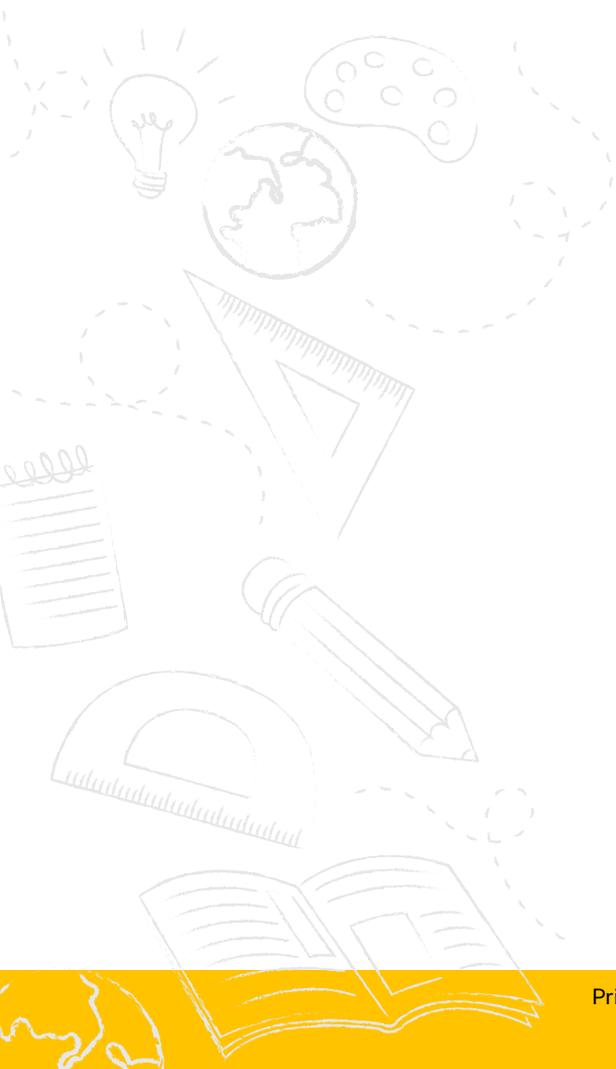
Tornou-se célebre no Brasil a luta pelo direito ao exercício das diferenças. Bandeiras apresentadas como símbolos de progressismo e de vanguarda, em benefício dos direitos humanos. Toda manifestação é legítima, porque também esse movimento nasce em contextos de perniciosas limitações, fundadas em

manipulações ideológicas de toda natureza. Mas o que poucos percebemos é o quanto essas bandeiras resolvem as angústias momentâneas dos excluídos, sem oferecer alternativas ou propostas efetivas para ao que realmente pode, com perdão do pobre trocadilho, fazer a diferença. Qual seja: uma construção efetiva de princípios, propósitos, reformas, remodelações, remanejamentos, ou qualquer que seja a ferramenta teórica de que se pretenda utilizar, para diminuir a desigualdade que assola o presente e compromete o futuro bem próximo, ao excluir a possibilidade de desenvolvimento das potencialidades de formação de crianças e jovens pobres, das periferias, dos interiores, do mais perto ou do mais longínquo recanto de nosso território continental.

Seria de bom tom enveredar por considerações acerca do quanto essa desigualdade tem cor, uma determinada cor de pele. É importante alertar a todos que possam participar mais efetivamente da tarefa de combater a desigualdade, que hoje mais do que nunca se faz urgente defender uma Educação antirracista como indispensável instrumento para reverter essa realidade. As ferramentas do espaço-tempo líquido *cyber* caíram nas graças de grupos que invadem lugares privados de expressão, ou dimensões coletivas de defesa de direitos, para atacar indivíduos por sua cor de pele, por suas escolhas de gênero, por suas moradas ditas periféricas, como se não estivessem logo ali, vizinhas daquelas ditas de elite. Ainda mais essa: ao mantermos significativa parcela de crianças e jovens alijados da apropriação qualitativa de veículos de expressão, mensagens poderão ser emitidas sem quaisquer contestações, ponderações ou diálogos travados também por aqueles que são ofendidos. O racismo encontrou os novos espaços *cyber* para se manifestar nesta quarentena.

E antes mesmo que os defensores de uma Educação à luz do Iluminismo me condenem, tomo a pena para defender essas ideias, asseverando que esta Pedagogia que ora compartilho não atente aos princípios exclusivos do utilitarismo de uma sociedade que marcha sem trégua para um mundo de máquinas. Não defendemos uma formação apenas para o mundo do trabalho, mas convenhamos que esse é o melhor caminho para os muitos jovens para quem advogo. O dever de casa que proponho realizemos sugere – ao menos uma reflexão inicial – que planejem de forma a menos desigual possível a ocupação desta nova expansão territorial que a humanidade vislumbra, e que pela primeira vez se fez há cerca de 500 anos, com as Grandes Expansões Marítimas, tal como ensinamos em nossas aulas de História. Ao ensinarmos, tenhamos a coragem de não substituir a luta contra a desigualdade pela defesa das diferenças. Porque nessa diferença geralmente se observa uma abismal desigualdade.

Mais uma chance nos chega. Temos de fato que reconhecer que estamos novamente experienciando um movimento de dimensões globalizadoras, como outrora os povos empreenderam, e que muito provavelmente nos inserimos nessa torrente para reviver perdas, possíveis novos colonialismos, embora sempre na esperança de que possamos vislumbrar ganhos compartilháveis localmente. Se alguém considerar pertinente frear tudo isso, ou julgar possível fazê-lo, que seja essa voz. Mas ao que parece não temos escolhas sobre o que virá, senão aquela de como faremos uso de tudo o que nos chega. E então, neste momento crucial frente à oportunidade de construção do Novo Mundo Cyber, poderemos finalmente escolher formatar a **Nova Ágora** segundo um ensinamento de Aristóteles que recebemos na Constituição da República de 1988: Equidade. Para promovermos uma sociedade mais justa, será preciso tratarmos desigualmente os desiguais também no espaço-tempo *cyber*. Essa é a lição de casa proposta pela pedagogia desta quarentena.



'Notas de fim'

- 1 Marshall McLuhan. *Os Meios de Comunicação como extensões do Homem* (*Understanding Media*). São Paulo: CULTRIX, 1964. p. 11-12.
- 2 Lídia Loureiro da Silva. "A Internet – a geração de um novo espaço antropológico." Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/> (Acesso em 13 ago.2020). p.1.
- 3 Lídia Loureiro da Silva. Op. Cit. p. 2.
- 4 Zygmunt Bauman. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998. p. 32.
- 5 Michael Pollak. "Memória, Esquecimento, Silêncio". *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol.01. 2. n. 3, 1989, p.3-15. p.4.
- 6 Michael Pollak. Op. Cit. p.4.
- 7 Paulo Freire. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. Do mesmo autor, *Educação como prática da liberdade*. [Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.]
- 8 Paulo Freire. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. p.53.
- 9 Ibidem, p. 54.
- 10 Fernand Braudel. *O Mediterrâneo, o Espaço e a História*. Lisboa: Editorial Teorema, 1987.
- 11 Paulo Freire. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra. p.74-75

DECIDIDA, ULTRAPASSOU OBSTÁCULOS

Márcia Regina da Silva

DOI: 10.29327/543862.1-15

Introdução

O texto apresenta entrevista¹ que realizei individualmente com integrante de uma turma da EJA – Educação de Jovens e Adultos, pertencente ao Programa Ação Integrada Adultos de uma escola da rede municipal de ensino de Esteio/RS. Para ingresso neste Programa é necessário ter o 6º ano do Ensino Fundamental completo e idade acima de 23 anos, com o objetivo de conclusão do Ensino Fundamental em um ano letivo.

Para efetivar minha inserção no contexto da pesquisa, solicitei à secretaria da escola os dados objetivos da turma (nomes, datas de nascimento, número de alunos matriculados e frequentes). Em seguida passei a realizar observações periodicamente. Minha postura ao longo das observações foi de interação com a professora e com os alunos, participando dos diálogos e das atividades fora da sala de aula, fazendo e respondendo perguntas com a intenção de criar um vínculo de empatia com todos.

A entrevista foi realizada com uma aluna do Programa Ação Integrada Adultos durante o mês de outubro de 2014, na escola onde estudava. Esta escolheu como nome fictício Flor do Campo. Ela é uma mulher com de 55 anos de idade, comunicativa, alegre. É cadeirante. Em sala de aula seguidamente se expressa, especialmente com a professora. A análise da entrevista será baseada nas diferentes questões que a compuseram, sendo que cada questão foi pensada a partir de uma ou mais categorias de análise.

A primeira questão: Como foi tua vida escolar antes de ingressares no programa Ação Integrada Adultos? será tratada a partir da categoria Evasão Escolar. Esta questão aborda lembranças do tempo escolar vivido na infância e na adolescência, marcado por rupturas, dificuldades e desmotivações que resultaram na evasão escolar.

Para Roseane Freitas Fernandes (2013):

A evasão escolar é um problema persistente no Brasil e consequência do fracasso escolar decorrente da ausência de políticas públicas que realmente valorizem a educação no país. Inúmeros são os fatores

1 Esta entrevista fez parte da pesquisa que realizei durante o Mestrado Acadêmico em Educação (2014/2016), na UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, como bolsista Capes/PROEX.

intra e extraescolares que influenciam para que ocorra a evasão escolar. Dentre os fatores externos estão apontadas as péssimas condições econômicas das famílias, falta de moradias adequadas e saneamento básico, a desnutrição, desvantagem cultural e todo o conjunto de privações com que as classes sociais menos favorecidas convivem. E dentre os fatores internos, refere-se a relações entre professor-aluno, o currículo, a precariedade das escolas e os métodos pedagógicos [...] (p.21).

Cabe esclarecer que nas respostas da entrevistada foi mantido o tom coloquial, próprio da narrativa oral. Flor do Campo demonstrou entusiasmo ao relatar sua história de vida, afirmando que iniciou seus estudos na adolescência, pois é cadeirante desde os quatro anos de idade, tinha problemas de saúde e sua mãe considerava desnecessária sua frequência à escola. Segundo ela:

“Comecei a estudar com 12 anos né. [...] Primeira, segunda e terceira né. Aí parei com 15. Eu tinha problema de saúde né, sempre muito doente. [...] Aí eu parei de estudar. Aí comecei com 22 de novo, aí consegui no Colégio João XXIII. Aí fiz a terceira, a quarta e a quinta. [...] Eu era muito doente. Eu tinha muita dor, vomitava muito sabe? Muita dor. Vivia doente né, então.”

Sua vivência escolar foi marcada por interrupções pelo fato de sentir dores a partir dos nove anos de idade, além de permanecer hospitalizada por alguns períodos. Nestas idas e vindas para o ambiente escolar, resolveu parar completamente seus estudos. Percebi uma tristeza em sua voz quando referiu:

“[...] com 27 anos eu ia passar pra sexta série. Até as professoras choraram. [...] lam arrumar condução pra mim da prefeitura, pra me levar e me trazer. Elas queria uma data, não podia ir lá, tava doente. Mande pra minha irmã que estudava junto né. [...] Não podia voltar, vivia no hospital né.”

As palavras de Flor do Campo trazem uma reflexão sobre a infinidade de problemas sérios que podem manter uma pessoa afastada da escola e sobre como a escolarização é valorizada por ela, a ponto de superar tantas dificuldades, de insistir em voltar para a sala de aula. Fica evidente a importância que a escola pode ter no imaginário de uma pessoa, e muitas vezes aqueles que estão na escola – direção, professores e funcionários – nem percebem, nem dimensionam o quanto é significativo para determinados alunos o retorno ao ambiente escolar, visto que enfrentaram vários obstáculos para concretizar esta vontade.

A segunda questão: Conta sobre essa volta aos estudos. O que te motivou? será trabalhada a partir das categorias Ser Adulto (Adultez) e Campo de Possibilidades. A segunda categoria será retomada na análise da

sexta questão. Essa parte da entrevista permitiu a escuta de importantes relatos acerca dos diferentes caminhos percorridos pela entrevistada, desde a intenção até a decisão de retomar os estudos.

Ponderando sobre os muitos fatores que pesam sobre essa decisão, Arroyo (2007, p. 11-12) ressalta que:

Não podemos esquecer que os jovens e adultos retornam para a escola com muito custo, depois de percursos tão truncados pelo próprio sistema educacional. Qualquer tentativa de fazer da EJA, insisto, um centro de formação de competências para um trabalho que não existe já é um fracasso. É um fracasso como educadores, como EJA, é um fracasso, sobretudo, para os jovens e adultos que esperavam outras capacidades para enfrentar esse trabalho informal de sobrevivência onde estão jogados.

Não estamos propondo, insisto, um currículo para mantê-los na sobrevivência, mas para serem mais livres no presente, terem mais opções de superá-la, sem promessas ingênuas de futuro.

Estas palavras do autor me fazem pensar mais diretamente sobre o relato de Flor do Campo que, apesar das dificuldades que enfrentou, retornou à escola. Este retorno tornou-se significativo na medida em que ela se sentiu mais segura, mais autônoma em frequentar a escola, desde o ir e vir até sua participação diária nas aulas, contribuindo com suas vivências para a turma. Ou seja: para ela, este sentimento de liberdade no cotidiano é muito mais relevante do que promessas ingênuas de futuro, mencionadas pelo autor.

Retornando à reflexão de Arroyo, pode-se pensar que a EJA necessita considerar os diversos percursos e motivações que levaram jovens e adultos a se matricularem novamente no ambiente escolar. A grande preocupação ressaltada por ele refere-se ao currículo desta modalidade de ensino, que deveria desenvolver de forma mais intensa a autonomia, contextualizada à realidade e às necessidades enfrentadas pelos alunos, oportunizando construções e reflexões no presente que poderão modificar o futuro, mas não de forma imediatista ou voltada apenas para o mercado de trabalho.

A categoria Ser Adulto, conforme os autores Oliveira, Rios-Neto e Oliveira (2006, p. 1), aponta esta fase da vida a partir de uma classificação sociológica:

[...] defende que o processo de transição para a maioridade envolve quatro eventos principais: sair de forma definitiva da escola; encontrar um trabalho temporário ou permanente por meio do qual o indivíduo possa suprir a si ou a uma possível família dos recursos materiais necessários à sobrevivência; formar a primeira união relativamente estável, ou seja, viver com o companheiro em uma mesma residência; e, por fim, ter o primeiro filho.

Neste sentido, Flor do Campo, que ingressou na escola adolescente, estudou por três anos apenas e quando retornou estava em idade considerada adulta; superprotegida pela família por ter problemas de saúde, passou por diversas interrupções nos estudos nesta fase da vida.

Em relação à categoria Campo de Possibilidades, embaso-me na definição de Gilberto Velho (1994, p. 28):

[...] Campo de possibilidades trata do que é dado com as alternativas construídas do processo sócio-histórico e com o potencial interpretativo do mundo simbólico da cultura. O projeto no nível individual lida com a performance, as explorações, o desempenho e as opções, ancoradas às avaliações e definições da realidade [...].

A entrevistada Flor do Campo relatou que tinha o desejo de estudar novamente desde 2013, mas sua mãe não queria, alegando que a filha teria dificuldades no inverno devido às chuvas, por ser cadeirante, além do perigo de andar pela rua à noite. Mas ela se mostrou confiante ao dizer que:

“Esse ano, peguei e vim sozinha, me matriculei e depois cheguei em casa, contei pra ela, comprei material também já né.”

Em seguida afirmou que a mãe logo se acostumou e aprovou sua ideia de estudar de novo, mudando sua forma de pensar em relação às saídas diárias da filha para a escola. No entanto, para Flor do Campo esta condição aconteceu de forma mais tardia, pois, considerando que ela ingressou na escola na adolescência, precisando afastar-se algumas vezes, transitou para a fase adulta neste contexto.

A entrevistada considerou importante uma conversa que teve inicialmente com a diretora da escola, pois estava confusa com relação ao Programa:

“A EJA é só mais jovens, tu não vai se sentir bem. Pode vir dia vinte e quatro e começar esse Programa Integrado. Então tá, melhor pra mim né. Eu vim pra cá, feliz da vida.”

O diálogo da diretora com a futura aluna me pareceu muito importante para o esclarecimento de dúvidas e para sua tomada de decisão. A diretora demonstrou preocupação com sua inserção e proporcionou-lhe maior segurança para o retorno ao universo escolar, visto que Flor do Campo não estudava há mais de 25 anos.

A terceira questão: Que expectativas/esperanças/ambiente pensavas encontrar? será tratada a partir da categoria Expectativa. Ou seja, pretendo analisar em que medida a educanda do Programa constrói suas expectativas,

a partir das interações diárias com a professora e os demais colegas. Para melhor compreensão dessa noção, embaso-me nas considerações de Joaquim António Ferreira da Silva Leal (2007, p.51), para quem:

[...] a expectativa funda-se em dados subjetivos e nem sempre verificáveis, uma vez que ainda não aconteceram; confunde-se com a esperança, pois espera-se que venha a acontecer. Então, a postura de alguém em relação ao futuro, percebendo este como mais positivo ou mais negativo, parece ligar-se intrinsecamente com a noção de expectativa.

Leal (2007) considera ainda que a expectativa pode ser positiva ou negativa, relacionando-se com a concepção que cada um tem a partir de sua própria eficácia pessoal. Portanto, a expectativa pode variar e modificar no decorrer da caminhada.

A referida questão aborda reflexões e vivências da entrevistada a partir de sua caminhada até tomarem conhecimento do Programa, procurando saber sobre expectativas, esperanças e sonhos relacionados à volta ao universo escolar. Essa análise tem como ponto de partida a reflexão de Freire (2011c, p. 213) de “que ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar [...]”.

A entrevistada Flor do Campo contou de suas expectativas e esperanças antes de iniciar no Programa. Em suas palavras:

“Encontrar uma coisa boa. Pensava em encontrar uma pessoa boa, uma professora e tudo. Eu já tava com medo né, de chegar, de dar empecilho, fiquei com medo um pouco né [...] conhecer os professores e tudo né. A turma ficou amiga. Aí me senti bem, tô em casa.”

A entrevistada manifesta a expectativa de encontrar pessoas boas, ou melhor, compreensivas, visto que é cadeirante e mostra insegurança em sua condição, além do receio “de dar empecilho”, significando dar trabalho aos outros, como ela disse. Mas logo que começou o ano letivo, Flor do Campo solicitou uma rampa para acesso à sala de aula e logo obteve retorno da diretora. Refletindo a partir desta situação, de fato a escola não estava preparada para recebê-la no que se refere à acessibilidade.

Deve-se levar em conta que não se trata de um favor, mas de um direito de acesso, pois em 19 de dezembro de 2000 foi decretada e sancionada pelo Presidente da República à época, Fernando Henrique Cardoso, a Lei nº 10.098 (BRASIL, 2000), que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano e

reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação. Mas, Flor do Campo não demonstra conhecer esse direito estabelecido em lei e sente-se grata por ter recebido a rampa como um favor por parte da equipe diretiva.

A entrevistada lembra que antes de a rampa ficar pronta contou com a colaboração da professora e dos colegas da turma. Assim afirmou:

“Da sala não tinha ali. A professora me ajudava, os outros colegas me ajudavam a entrar e sair né. Eles fizeram na mesma semana, não levou 15 dias, fizeram a rampa pra mim já [...] eu pedi, fui atrás.”

Relembra que em anos anteriores havia uma cadeirante que estudava na mesma sala e não foi providenciada a rampa de acesso. Ainda complementou:

“Eu fiz a frente.”

E com muita propriedade e satisfação salientou que a rampa ficará ali para utilização de outros alunos cadeirantes, ou de alunos com outra dificuldade física. Em sua fala percebe-se a necessidade de se ampliar na escola a discussão acerca da acessibilidade, pela luta por um direito há muito garantido e respaldado por lei Federal, que na prática ainda não é efetivo, visto que havia anteriormente outra aluna cadeirante que passou por estas dificuldades de deslocamento.

Flor do Campo tinha o desejo de inserção no viver e conviver em sociedade. Nas palavras de Freire (2011, p.126):

Fazendo-se e refazendo-se no processo de fazer a história, como sujeitos e objetos, mulheres e homens, virando seres da inserção no mundo e não da pura adaptação ao mundo, terminaram por ter no sonho também um motor da história. Não há mudança sem sonho, como não há sonho sem esperança.

A quarta questão: Quais foram os pontos positivos da experiência no Programa Ação Integrada Adultos? será trabalhada por meio das categorias Autonomia e Cultura Escolar.

Nas palavras de Rita de Cássia de Fraga Machado (2010, p. 53):

O conceito de autonomia se caracteriza pela confiança que o sujeito possui no seu histórico particular, é o desenvolvimento do sujeito histórico, de democracia e liberdade que a autonomia vai se construindo. Ligada ao conceito de democracia e de sujeito, a autonomia se constrói.

Esta questão motivou a aluna a refletir e a se expressar a partir de como vivenciaram as diferentes experiências dentro do Programa, destacando os aspectos positivos, a partir de suas interações e decisões diárias. Neste sentido, Freire (1996, p. 120) enfatiza que: “[...] Ninguém é autônomo primeiro

para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas. [...]”. Portanto, a autonomia está diretamente ligada às decisões que são escolhidas no cotidiano, construindo as experiências vividas pelos sujeitos.

Para a entrevistada Flor do Campo, o que mais levará desta vivência no Programa resume-se a duas palavras: experiência e perseverança. Demonstrando satisfação, relatou que:

“Com a turma que eu aprendi a ler né. Eles tão sempre me ajudando. Eles veem em mim um incentivo pra eles. Eu venho de longe né. Não falho aula e tudo. Participo direitinho do que a professora pede. Eles acham em mim um exemplo de vida. [...] Eu escrevia mais ou menos, agora to bem melhor né. Até a minha letra já melhorou bastante. E pra ler também já.”

Para mim, como pesquisadora, foi pertinente ouvir suas palavras, pois transmitiram um sentimento de solidariedade com relação à turma, na qual Flor do Campo se percebia como um exemplo e um incentivo para seus colegas, superando dificuldades, visto que não faltava às aulas e participava das propostas que a professora apresentava. Outro aspecto importante foi sua percepção a respeito das aprendizagens que construiu com relação à escrita e a leitura, o que provavelmente contribuiu para o aumento de sua autoestima, associada à capacidade de aprender, superar limites e inserir-se no grupo.

Flor do Campo disse que um dos pontos positivos da experiência no Programa foi:

“[...] a amizade que eu tive com as professoras, com os colegas, que não faziam diferença comigo.”

A entrevistada externou importantes interações vividas entre os atores escolares, sejam estes diretora, professores e professoras ou colegas, que a auxiliaram em diferentes situações. Referindo-se à professora titular da turma:

“[...] Quando não posso vim de ônibus, ela me busca em casa de carro.”

Em seguida, relembrou situações vivenciadas, inclusive, em ambientes externos à escola. Com um brilho de alegria no semblante, disse:

“[...] Me ajudam também no ônibus, me levam, me pegam no colo, me descem no colo. Até fomos no cinema em Porto Alegre e São Leopoldo. JC me ajudou o tempo todo lá e tudo, me levou na cadeira empurrando.”

A quinta questão: O que aprendeste aqui e como aproveitarás em tua vida? será tratada a partir das categorias Saberes / Aprendizagens. A questão buscou desencadear uma reflexão por parte da entrevistada a respeito dos saberes e das aprendizagens adquiridos, de modo formal ou não, reportando-se ao contexto de ser estudante do Programa, pontuando ainda em que medida tais vivências serão aproveitadas na vida após a conclusão desta etapa.

Neste sentido, a educação é uma atividade que envolve o aprender, o vivenciar, por isso não pode se restringir ao espaço físico da escola, pois a aprendizagem educativa envolve tanto a formalidade quanto a informalidade, uma vez que o sujeito não é programado a aprender somente quando se encontra dentro da escola; pelo contrário, fora dela são estabelecidas muitas aprendizagens e relações entre o conhecimento que já tem e o conhecimento que está construindo, sendo este processo infinito.

Nesta perspectiva Gadotti (2005, p. 2) já afirmou que:

Toda educação é, de certa forma, educação formal, no sentido de ser intencional, mas o cenário pode ser diferente: o espaço da escola é marcado pela formalidade, pela regularidade, pela sequencialidade. O espaço da cidade (apenas para definir um cenário da educação não-formal) é marcado pela descontinuidade, pela eventualidade, pela informalidade. A educação não-formal é também uma atividade educacional organizada e sistemática, mas levada a efeito fora do sistema formal. Daí também alguns a chamarem impropriamente de “educação informal”. São múltiplos os espaços da educação não-formal [...].

Neste sentido, a entrevistada Flor do Campo, expressou com convicção diante de suas aprendizagens e perspectivas para a vida após o Programa foi a palavra “experiência”, remetendo-se ao grupo de colegas com que conviveu; em seguida, “perseverança”, referindo-se às dificuldades quanto ao seu deslocamento à escola, que era prejudicado quando chovia, porém reafirmando que sempre buscou alternativas para faltar o mínimo possível. Depois fez uma autoavaliação no que diz respeito aos avanços que obteve ao participar deste grupo durante o ano letivo, destacando melhoras quanto à leitura e a escrita, percebendo a importância destas aprendizagens para seu cotidiano:

“[...] Agora tô aprendendo a escrever melhor né? É pra ser melhor pro meu futuro né? [...] Eu escrevia mais ou menos, agora tô bem melhor né? Até a minha letra já melhorou bastante já. E pra ler também já. [...] Antes eu escrevia, nem minha mãe não entendia, agora já entende já.”

A entrevistada formulou significativas considerações a respeito das aprendizagens e vivências que aproveitará pela vida após a conclusão do Programa: valorização da autoestima, mudanças de postura com relação

aos estudos, aprendizagens construídas, experiências, perseverança, autoavaliação e nova oportunidade para a conclusão do Ensino Fundamental, entre outros aspectos que foram fundamentais para ela terminar esta etapa e planejar o futuro, a partir de sua singularidade.

A sexta questão: Quais são teus planos para o futuro? Pretendes continuar estudando? será trabalhada por meio das categorias Projeto(s) e Campo de Possibilidades.

A última questão trabalhada dizia respeito aos planos para o futuro e se neles estava incluída a continuidade nos estudos, visto que no final do ano, com o término do Programa, concluiriam o Ensino Fundamental. Analisando as alternativas construídas, as diferentes interpretações do mundo, os projetos que carrega, opções e visões da realidade, tentei perceber se a entrevistada desejava seguir nos estudos ou se outras demandas pareciam ser mais importantes e/ou limitadoras para seu avanço como estudante.

Conforme mencionado, o campo de possibilidades refere-se às alternativas construídas no processo sócio-histórico, juntamente com o potencial interpretativo do mundo simbólico da cultura, e o projeto individual articula performance, explorações, desempenho e opções baseadas em avaliações e definições da realidade (VELHO, 1994).

Percebi na entrevista com Flor do Campo que sua memória trouxe recortes significativos de diferentes períodos vivenciados no âmbito escolar que interferiram também em sua vida, inclusive na construção de sua identidade pessoal. A consciência e a significação desse passado possibilitou-lhe repensar sua história de vida e, a partir de então, elaborar projetos para o futuro que contemplem sentido em sua trajetória.

A entrevistada relatou sobre as dificuldades que vivenciou no ano letivo demonstrando uma postura contraditória com relação a ser estudante, pois anteriormente falava com entusiasmo das conquistas, dos avanços que obteve em seus conhecimentos, mas, ao responder à questão pensando na sequência dos estudos, afirmou:

“Não pretendo, não dá, é muito frio, muito longe os colégios. Não tem uma condução própria para cadeirantes.”

Em suas palavras ficou entendido que a acessibilidade no ir e vir até a escola foi um agravante, pois não há estrutura nas ruas para os deslocamentos, além de não ter condução pública específica para cadeirantes. A partir de suas palavras, pode-se pensar no esforço e na sensação de estar sozinha,

enxergando-se como um incômodo para a cidade. Para Flor do Campo, possivelmente a luta para circular em locais mais distantes teria que ser bem maior do que a que já enfrentou para frequentar o Programa.

Com relação ao futuro, demonstrou o desejo de continuar aprendendo de outras formas, apropriando-se mais das tecnologias digitais para utilizar em seu cotidiano. Assim expressou:

“Se puder fazer uns cursos de Computação pra aprender a fazer e mexer no computador, fazer pesquisas, abrir pastas. Quanto mais aprender melhor.”

No caso de Flor do Campo, as tecnologias digitais poderiam eliminar as “barreiras” físicas entre ela e o conhecimento. No entanto, ao concluir o Ensino Fundamental possuirá condições de lidar com um computador? Segundo os comentários da entrevistada, ela teve acesso restrito ao Laboratório de Informática. Um trabalho voltado à alfabetização digital seria muito pertinente, não apenas para Flor do Campo, e ainda não lhe foi suficientemente oportunizado.

Concluindo, afirmo que posicionar-me como pesquisadora foi uma experiência muito instigante, pois, ao invés de direcionar as conversas (como quando me coloco como pedagoga, fazendo o outro pensar e, ao mesmo tempo, sugerindo caminhos para facilitar seu processo educativo), diferentemente disso exerci uma postura de maior escuta, observando em que medida as respostas se aproximavam ou se distanciavam da questão apresentada, para posteriormente refletir a respeito, fazendo a análise com embasamento teórico.

Acredito que esta experiência acrescentará em minha caminhada profissional elementos importantes que dizem respeito à complexidade de ser estudante, assim como de ser docente e, ainda, o quanto é fundamental o trabalho de cada profissional que atua no espaço educativo, dentro e fora de sala de aula. Valorizarei com mais intensidade os pesquisadores, que possibilitam, por meio de seus estudos, desnaturalizar e aprofundar a reflexão sobre a realidade em que alunos e alunas estão inseridos, pois, de algum modo, já vivenciaram situações semelhantes que contribuem para a articulação de saberes. Destaco por fim que, a partir da análise desta entrevista, há possibilidade de reflexões acerca da educação inclusiva, da acessibilidade, da valorização de cada sujeito em sua história individual, do papel da escola, afim de que a educação se consolide como processo, formando sujeitos autônomos, que se superem a cada desafio que a vida em sociedade lhes oferecer.

Referências

ARROYO, Miguel. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? **REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos**, Belo Horizonte, v. I, n. 0, p. 1-108, ago. 2007.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm>. Acesso em: 28 out. 2014.

FERNANDES, Roseane Freitas. **Causas de evasão escolar da educação básica na percepção de alunos da educação de jovens e adultos**. 2013. 25 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Naturais) – Universidade de Brasília. Planaltina-DF, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação como Prática da Liberdade**. 14. ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

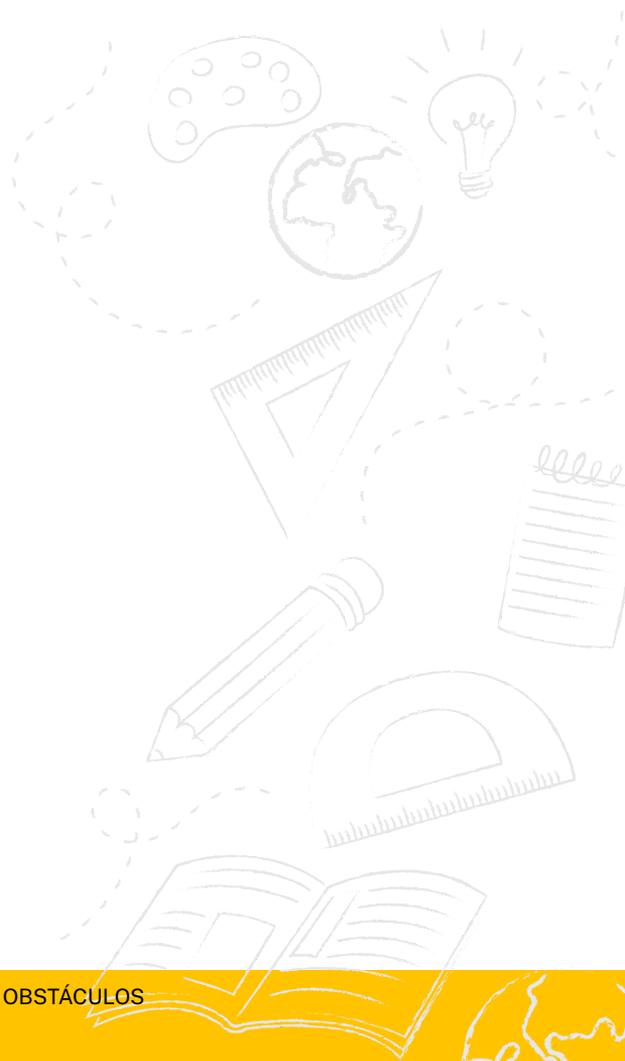
GADOTTI, Moacir. **A questão da educação formal/não-formal**. Institut International des droits de l' enfant (IDE). Droit à l' Éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution? Sion (Suisse), 18 au 22 octobre 2005. p. 1-11.

LEAL, Joaquim António Ferreira da Silva. **Expectativas e sucesso escolar – Contributo para a desmistificação da Matemática**. 2007. 201 f. Dissertação (Mestrado em Administração e Planificação da Educação) – Universidade Portucalense – Infante D. Henrique. Porto, Portugal, 2007.

MACHADO, Rita de Cássia de Fraga. Autonomia. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed., rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 53-54. OLIVEIRA, Elzira Lúcia de; RIOS-NETO, Eduardo Gonçalves; OLIVEIRA, Ana Maria Hermeto Camilo de. Transições dos jovens para o mercado de trabalho. **Revista Brasileira de Estudos de População**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 109-127, jan.-jun. 2006.

OLIVEIRA, Elzira Lúcia de; RIOS-NETO, Eduardo Gonçalves; OLIVEIRA, Ana Maria Hermeto Camilo de. Transições dos jovens para o mercado de trabalho. **Revista Brasileira de Estudos de População**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 109-127, jan.-jun. 2006.

VELHO, Gilberto. **Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.



Fala
comigo,
Pai!



ESCOLARIZAÇÃO NA SOCIOEDUCAÇÃO:

Problematizações e experiências emergentes

SOCIOEDUCAÇÃO E REGIME DE INTERNAÇÃO: A PERCEPÇÃO DE ADOLESCENTES E JOVENS EM CONFLITO COM A LEI

Solimar Santana Oliveira
Gilmaria Barbosa de Jesus
Guilherme Resende Oliveira
DOI: 10.29327/543862.1-16

Introdução

O atendimento e oferta de vagas para o cumprimento de medida de internação para adolescentes e jovens menores de 18 anos é por meio da socioeducação que é compreendida como uma educação voltada para o convívio social. No estado de Goiás essa gestão é realizada pela Gerência de Programas e Projetos Intersetoriais e Socioeducação da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) e pela Secretaria de Desenvolvimento Social (SEDS).

A SEDUC e a SEDS são responsáveis pela gestão da política de atendimento socioeducativo em âmbito estadual e visa garantir a escolarização básica nos níveis fundamental e médio aos adolescentes e jovens em conflito com a lei que cumprem a medida socioeducativa de internação provisória, internação em estabelecimento educacional e semiliberdade nas Unidades de privação e restrição de liberdade no Estado de Goiás.

A formação e desenvolvimento de qualquer criança e jovem como caminho para a construção de seu futuro, é de extrema importância, e a educação se faz ainda mais fundamental quando se trata de adolescentes em conflito com a lei, que hoje cumprem algum tipo de medida socioeducativa (GOIÁS, 2017).

Essa ação socioeducativa propõe a efetivação de uma educação de qualidade que possibilite os adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, ser, viver e conviver com foco em seu projeto de vida, propiciando oportunidades para que o mesmo seja agente transformador da sua realidade frente ao convívio social e tenha uma vida futura fora do mundo infracional e criminal (GOIÁS, 2019).

Diante disso, tem-se como proposta o objetivo de investigar a percepção de jovens e adolescentes que estão em cumprimento de medida socioeducativa de internação em um Centro de Atendimento e Medida Socioeducativa (CASE) do estado de Goiás, acerca do questionamento se o atendimento socioeducativo pode ser concebido como um período de oportunidade para a continuidade formativa ou como punição por ato ilícito cometido pelo jovem e/ou adolescente.

A metodologia de abordagem qualitativa que iniciou-se por meio de pesquisa teórica, abarcando autores que contribuem para a temática e por seguinte pesquisa de campo por meio de entrevistas semi-estruturadas com os jovens e adolescentes que cumprem medida de internação no CASE. Portanto, o propósito global nesta pesquisa contempla uma metodologia de investigação que prioriza a descrição à indução e ao estudo das percepções dos indivíduos envolvidos na investigação (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Além disso, a pesquisa qualitativa permite uma compreensão mais ampla dos fenômenos investigados, a partir do contexto em que estão inseridos.

Privação de liberdade para jovens e adolescentes

Para o processo de ressocialização por meio da Educação, a socioeducação, tem-se como legislação que prevê a socioeducação o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e o SINASE.

O ECA de 1990 é o instrumento que tenta assegurar os direitos das crianças e dos adolescentes em substituição ao anterior Código de Menores de 1979.

O princípio fundamental do estatuto que foi instituído pela Lei de número 8.069 de 13 de julho de 1990, era a proteção integral a todas as crianças e adolescentes. Em sua Parte Especial, está direcionada sobre ações para aqueles jovens que se incluem no grupo em conflito com a lei. Neste apresenta-se a política de atendimento dos direitos a eles.

Por isso, a socioeducação é um direito previsto que promove a escolarização dos adolescentes em situação de privação de liberdade com vistas ao exercício de sua cidadania no sentido de voltar ao convívio em sociedade.

O adolescente em contexto de privação de liberdade (BERGER, 2005, p. 81) é autor de ato constituído como infracional. Um ato infracional é segundo o artigo 103 do ECA (1990) “como crime ou contravenção penal”, e ainda disciplina que “são penalmente inimputáveis os menores de 18 (dezoito) anos, sujeitos às medidas previstas nesta lei” (BRASIL, 1990, art. 104). De modo que no ECA a privação de liberdade está prevista no artigo 106, “nenhum adolescente

será privado de sua liberdade senão em flagrante de ato infracional ou por ordem escrita e fundamentada da autoridade competente”. Já no artigo 108 “a internação, antes da sentença, pode ser determinada pelo prazo máximo de 45 (quarenta e cinco) dias”. E o artigo 123 ainda estabelece que a internação deverá ser em locais distintos, oferecendo abrigo ao adolescente, bem como atividades pedagógicas condizentes com sua idade, ainda que essa internação seja provisória.

O processo do adolescente que se enquadra como autor de ato infracional como está estabelecido no ECA (1990), ocorre em tribunais especiais, onde ele é julgado, são as Varas Especiais da Infância e da Juventude – no qual está sujeito ao cumprimento de medida socioeducativa conforme o previsto no artigo 112, podendo ser: advertência; obrigar de reparar o dano; prestar serviços à comunidade; liberdade assistida; inserção em regime de semiliberdade e internação em estabelecimento educacional.

Essas medidas socioeducativas podem ser compreendidas a partir de duas dimensões defendidas por Volpi (1999) como de natureza coercitiva (punitivas) e educativa (formação). De qualquer forma, as medidas socioeducativas devem constituir-se numa garantia de acesso do adolescente infrator ao conhecimento sistematizado, além de garantir a superação de sua exclusão social. Além do acesso ao ensino, o adolescente infrator deverá ser assistido pela saúde, defesa jurídica e profissionalização, promovidas prioritariamente pelas políticas públicas de acesso formuladas para este infrator específico conforme legislação brasileira.

Além da medida de privação de liberdade, o ECA (1990) prevê outras, sendo quatro medidas socioeducativas: prestação de serviços à comunidade, a liberdade assistida, regime de semiliberdade e a internação. Todas essas medidas são aplicadas pela autoridade competente.

Sobre a medida de prestação de serviços à comunidade, o artigo 117 do ECA ensina que se trata da realização de tarefas gratuitas e não podem exceder o tempo máximo de 6 meses, preferencialmente em entidades assistenciais, hospitais, escolas e órgãos comunitários ou governamentais.

Este tipo de serviço deverá considerar a aptidão do adolescente, podendo ser cumprida num período máximo de 8 horas diárias, inclusive aos sábados, domingos ou feriados e não prejudicar o tempo dedicado ao ensino ou trabalho formal.

A liberdade assistida tem como objetivo o acompanhamento, auxílio e orientação do adolescente por pessoa designada pela autoridade competente, durante um período mínimo de 6 meses, podendo ser prorrogado por igual período, ser revogada ou substituída, desde que consultados o seu orientador, Ministério Público e defensor.

O regime semiaberto é uma transição do regime fechado para o aberto, oportunidade em que o adolescente infrator poderá exercer atividades laborais e estudos, independentemente de autorização judicial.

Já a internação, não comporta prazo determinado, mas o juiz deve a cada 6 meses realizar uma avaliação e não ultrapassar o período máximo de 3 anos de internação em regime fechado.

Essas medidas socioeducativas como a de liberdade assistida que é coercitiva e educativa e que por meio de acompanhamento o adolescente deve ser assegurado sua frequência na escola, ou a de prestação de serviços à comunidade, poderá ficar sob a responsabilidade dos municípios que poderá firmar convênios com entidades não-governamentais para a execução dessas medidas socioeducativas.

Em linhas gerais, o adolescente que está em conflito com a lei e que cumpre alguma medida socioeducativa, segundo Volpi (1999) deve ter garantidos o acompanhamento personalizado, inclusão social, manutenção dos vínculos familiares, acesso à escola e ao mercado de trabalho mediante profissionalização.

Elas devem promover a proteção integral do adolescente por meio de políticas públicas e sociais básicas, além disso, deve garantir a escolarização em qualquer tipo de medida socioeducativa inclusive na medida de internação.

A socioeducação no ECA e no SINASE

O estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 é o início da retomada das discussões para assegurar os direitos das crianças e dos adolescentes em substituição ao anterior Código de Menores de 1979.

Contudo, para se fortalecer e fazer cumprir essa política de direitos, tem-se em 2002 a partir de avaliações nacionais acerca dos programas de atendimento socioeducativo realizado pelo Ministério da Justiça, a elaboração de um documento que veio com a proposta de estabelecer diretrizes para execução de medidas socioeducativas. A partir deste documento criou-se em 2006 pela Resolução nº 119/2006 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), e posteriormente pela Lei de número 12.594 de 18 de janeiro de 2012.

Tanto o ECA (1990) como o SINASE (2012) fazem referência a criança e o adolescente com uma concepção de sujeitos de direitos, prevendo sua proteção integral e assegurando o pleno desenvolvimento, seja físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de usufruir e exercer sua liberdade e dignidade.

O SINASE (2012) foi constituído com o propósito de se estabelecer diretrizes estaduais, municipais e distrital, para o atendimento socioeducativo, garantindo o direito à educação, bem como a ressocialização do adolescente infrator. As diretrizes propostas pelo SINASE pressupõem um conjunto de princípios, regras e critérios jurídicos, políticos, educativos, financeiros e administrativos baseados nas normativas nacionais e internacionais das quais o Brasil se tornou signatário.

Entende-se que o objetivo principal do SINASE é a implementação efetiva de uma política voltada ao adolescente e conflito com a lei. Em seu Artigo 1º institui-se que: “Esta Lei institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) e regulamenta a execução das medidas destinadas a adolescente que pratique ato infracional” (BRASIL, 2012).

A socioeducação aqui é compreendida como política pública específica para adolescentes e jovens que estão inseridos no SINASE, ou seja, que estão ou que tiveram seus direitos violados ou ainda que violaram direitos pelo cometimento de atos infracionais.

O SINASE é a lei que regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas aos adolescentes, de modo que, ela determina as normas e os padrões que devem ser seguidos pelas instituições e pelos profissionais que atuam nesse sistema (LEAL; CARMO, 2014). O sistema funciona por meio de relações mantidas pelo sistema educacional, sistema único de saúde, sistema de justiça e segurança pública, e sistema único da assistência social. Assim sendo, o SINASE é uma política pública que se destina a “inclusão do adolescente em conflito com a lei que se correlaciona e demanda iniciativas dos diferentes campos das políticas públicas e sociais” (BRASIL, 2006, p. 23).

Infere-se então que esse sistema é um grande marco regulatório e importante no que tange a socioeducação, pois promove a intervenção do jovem de maneira educativa visando sua proteção integral.

A socioeducação na rede de ensino

A concepção de socioeducação parte da premissa de que o jovem e a promoção de seu desenvolvimento constituem a centralidade da proposta socioeducativa. Surgiu com o Estatuto da Criança e do Adolescente quando

da implementação das medidas socioeducativas representando importante conquista na atenção e intervenção com adolescentes autores de atos infracionais (LEAL; CARMO, 2014).

O processo socioeducativo deve romper com os ciclos vivenciados pelo adolescente vinculando-o a um processo de educação que seja voltado à vida em liberdade. Assim sendo, as autoras Leal e Carmo (2014, p. 206) afirmam que a partir desse entendimento “a Socioeducação se configura como uma resposta às premissas legais do ECA, ao mesmo tempo que é uma resposta às demandas sociais contemporâneas”. Segundo elas os principais objetivos da socioeducação envolvem a responsabilização do adolescente e jovem infrator incentivando sempre que possível sua reparação, além da integração social e garantia de seus direitos individuais e sociais conforme preceitua a legislação brasileira.

Dessa forma, entende-se que a educação e a responsabilização são eixos estruturantes no processo da socioeducação, com um papel fundamental na mediação entre jovens e adolescentes e a sociedade, contribuindo para a reintegração ao convívio familiar e social, além de evitar o cometimento de novos atos infracionais.

Concebe então a socioeducação como uma ferramenta desenvolvida e voltada para ações que sejam orientadas para a transformação da realidade do jovem numa perspectiva emancipatória. Nesse sentido, Leal e Carmo (2014) esclareceram que há um conflito entre as respostas das políticas públicas de proteção ao adolescente e jovem infrator no Brasil, pois a prática efetiva das ações necessárias para a socioeducação andam longe de serem implementadas por todos os estados brasileiros, promovendo um mínimo de dignidade humana conforme preceitua a Constituição Federal de 1988 e legislações correlatas.

Para que a socioeducação seja uma política de ação formadora para aqueles que estão em cumprimento de medidas socioeducativas ela deve ser realizada por meio de uma dimensão pedagógica intencional visando a ressignificação das trajetórias dos adolescentes em conflito com a lei e possibilitando com isso a construção de novos projetos de vida.

O ambiente de privação de liberdade possui suas particularidades, desse modo, é um grande desafio para todo sistema bem como para a própria educação. Paulo Freire (1987) afirma que não há outro caminho a seguir, a não ser aquele da pedagogia humanizadora, em que o diálogo seja uma constante e permanente ação a favor dos oprimidos.

Conforme o que os autores defendem, há uma grande falta de uma mobilização e conscientização da sociedade em relação aos presos, sobretudo, em relação ao direito à educação daqueles que se encontram em tal situação. Entende-se que a presença da sociedade civil no ambiente prisional, através da participação efetiva nas discussões e promoção de ações educativas, facilitaria no desenvolvimento de projetos educativos e propiciaria novas oportunidades e motivação para que os presos aderissem de forma efetiva aos programas de ensino.

Desse modo, Freire (1980, p. 26) enfatiza que a conscientização se constitui como uma dialética que não existe fora da práxis, pois se o país é consciente de seu dever em relação à educação dos oprimidos, esse pensar consciente será capaz de transformar a realidade desses mesmos indivíduos, transformando-os e transformando a sociedade a sua volta.

Por isso, o grande desafio na atualidade, quando se fala de educação e ressocialização de jovens e adultos dentro do sistema penitenciário brasileiro, está, em primeiro lugar, em garantir que o jovem possa concluir seus estudos na idade própria, que já é um grande desafio. Segundo, desmistificar a educação dentro dos centros do sistema penitenciário, pois, a realidade é que a pessoa ao regressar a sociedade, sofre muito preconceito em vários segmentos, principalmente no mercado de trabalho, sendo que, um dos objetivos dessa educação em cárcere é ressocializar esse indivíduo de modo que o mesmo dê continuidade em seus estudos e possa efetivamente ingressar qualificado em um emprego digno, superando qualquer falsa suposição sobre seu passado como detento.

Dessa forma, o ensino garantido e ministrado aos adolescentes e jovens no sistema socioeducativo não é um privilégio apenas, mas um direito previsto na legislação brasileira.

Para que esse direito se efetive com eficiência, os sujeitos envolvidos nesse processo devem conhecer a realidade de cada instituição que mantém o jovem ou o adulto, bem como procurar entender sua estrutura e carga de conhecimentos já trazidos pelo aluno, de maneira que dessa forma poderá trabalhar com ele os mecanismos que o auxiliaram na sua transformação plena e assim ele poderá finalmente regressar a sociedade.

Onofre (2007) afirma que a socioeducação não se constitui apenas como uma forma de comunicar e fazer com que os adolescentes e jovens interajam com outros indivíduos, mas como um instrumento de socialização, dando-lhes oportunidade de uma vida mais digna e longe dos delitos.

De tal modo que percebermos essas particularidades dentro do ambiente prisional é tão importante, quando, ministrar um conteúdo em si para esse público alvo. Com isso, poderá haver uma significativa restauração de fatores pessoais implícitas em cada indivíduo: motivação, autoestima e auto realização, além de favorecer de certo o exercício da cidadania.

Uma educação que preocupa-se em proporcionar qualidade de vida e ocupação para aqueles que vivem em uma realidade de reclusão é um desafio muito além daquela educação que busca primeiramente a formação da pessoa, pois, aqui temos que mostrar para o indivíduo que está inserida nesse processo, toda a importância de uma formação para uma vida pregressa, pensar num futuro melhor, mudar valores e princípios em prol de uma convivência em sociedade, nesse sentido observamos a grande barreira aqui a ser derrubada: a transformação da pessoa humana para viver em sociedade, a ressocialização do ser por meio da Educação.

Assim sendo, é função da Rede de Ensino por meio da socioeducação devolver o adolescente à sociedade para exercer a cidadania e usufruir de liberdade convivendo com o próximo levando em conta direitos e deveres, e é função do Estado oferecer as condições dignas de alimentação, saúde, formação profissional, lazer, esporte, cultura, e educação.

Percepções dos socioeducandos/reeducandos

Nesta seção apresenta-se as percepções acerca da ação socioeducativa dos socioeducandos do CASE em Porangatu e do Colégio Presidente Kennedy. Aqui totaliza-se com 06 o número de sujeitos colaboradores da pesquisa, sendo todos socioeducandos. Eles serão nomeados da seguinte forma para preservar sua identidade: S1, S2, S3, S4, S5 e S6.

As percepções dos socioeducandos¹ se fez necessário para captar as influências da ação socioeducativa, sua efetividade e suas implicações na vida desses sujeitos. Principalmente no que tange essa percepção como oportunidade de formação ou de punição.

Assim sendo o primeiro tópico abordado foi o período em que estavam em medida de internação. As informações passadas por eles foram:

S1 está há um ano em meio e cursa o 9º ano do ensino fundamental, não estudava anteriormente e já trabalhava, seu trabalho era na zona rural. Ele gostaria de fazer um curso na área de informática;

1 Todos os socioeducandos que estavam cumprindo medida socioeducativa de internação que participaram da entrevista foram acompanhados durante as entrevistas pelo coordenador do CASE. Foi solicitado pelo coordenador que durante a entrevista não fosse falado sobre os atos ilícitos cometidos pelo jovens.

S2 está há um ano, não estava estudando regularmente e não informou os motivos. Ele gostaria de fazer um curso na área de informática e no futuro poder ser Bombeiro;

S3 está no CASE há seis meses e cursa o 8º ano do ensino fundamental, não estudava anteriormente a medida e não informou os motivos em parar de estudar, mas trabalhava como ajudante de pedreiro. Ele gostaria de fazer um curso na área de informática;

S4 está sob medida de internação há seis meses e não estudava anteriormente, informou que precisou trabalhar e por isso parou com os estudos. Ele gostaria de fazer um curso na área de mecânica, com Bomba Injetora, pois já estava trabalhando com isso e gostaria de se aperfeiçoar;

S5² é um socioeducando egresso do CASE e ficou sob medida de internação por um pouco mais de 1 ano, estudava no ensino regular antes de cumprir a medida socioeducativa de internação, estava matriculado no 1º ano do Ensino Médio e após saída da unidade ainda não retornou os estudos em escola regular porque não conseguiu realizar a matrícula, disse que tentou mas que não deu certo e que irá tentar posteriormente. Ele gostaria de fazer um curso na área de informática;

S6 está sob medida de internação há um ano e 11 meses, não estudava há mais de três anos antes de cumprir a medida socioeducativa e agora está matriculado no 1º ano do Ensino Médio. Ele gostaria de fazer um curso para ser Bombeiro;

Por seguinte iniciamos a conversa acerca das relações com os educadores do CASE. Todos os socioeducandos afirmaram ter um bom relacionamento com seus professores e que gostam do ensino ofertado. S1 (2020) apontou que gosta muito das atividades extracurriculares como jogar bola, ouvir música, hip hop e demais atividades que possibilitam que eles saiam dos alojamentos. “Gosto porque... é melhor que ficar lá no alojamento, né. (S1, 2020).”

Sobre a oferta de outros cursos, como profissionalizantes, alguns informaram que teve o de “Jovens Empreendedores”, confecção de pizza, “Eles ensinam a fazer esses trem aí de cozinha, pizza, outras coisas... (S1, 2020)” e outros desconhecem qualquer curso diferente que tenha sido ofertado pelo CASE, talvez porque estão amenos de um ano na unidade e devido a Pandemia muitas atividades que poderiam ser ofertadas não ocorreram.

Esse curso de Jovens Empreendedores os socioeducandos que fizeram referência a ele informaram que foi por meio de vídeo e *data-show* que ocorreram as aulas.

2 O Egresso do CASE S5 por não estar na unidade de medida socioeducativa durante a entrevista esteve acompanhado de um responsável que consentiu a entrevista de maneira documentada por meio do TCLE.

O socioeducando S5 fez um relato muito interessante de que iria fazer um curso na área de seu interesse, informática, contudo não foi possível porque o Juiz não liberou. “Eu ia fazer um curso, só que aí não deu certo pela... porque o juiz não autorizou, mas foi só isso. (S5, 2020).” Aqui entra aquela questão que foi relatada anteriormente pelos gestores de que a oferta de cursos por outras instituições e órgãos é condicionada há muita burocracia e que não é fácil retirar um socioeducando para estudar em outras instituições, mesmo que acompanhado de um servidor que geralmente não é identificado, fica no ambiente como um estudante comum, para não constranger o estudante e demais cursistas. Essa questão foi tão latente para esse socioeducando que ao final da entrevista ele ainda reforçou que “gostaria de ter tido feito um curso profissionalizante *pra* mim já sair trabalhando, com emprego. (S5, 2020).”

Nesse sentido questionamos acerca dessas oportunidades de educação, de acolhimento e de certo modo de encarceramento o que eles percebiam e sentiam sobre isso, se sentiam-se que estavam sendo punidos pelo Estado. Sobre isso S1 (2020) afirmou que para ele era um oportunidade, pois antes ele não estava estudando “E aqui eu posso aprender muitas coisas, e quando sair eu posso terminar meus estudos, né... Que eu nunca pensava em terminar meus estudos, e aqui... já tenho a minha oportunidade. Vou fazer um curso rápido de Técnico em Informática.” (S1, 2020).

Outro fator apontado por S1 (2020) é de que poderia ter mais oportunidades de realizar outras tarefas no CASE para que ele pudesse aprender mais, e poder realizar algo melhor. “Se tivesse oportunidade para gente fazer algo melhor, igual eu faço a limpeza da unidade, eles pudessem dar mais tempo pra para ficar mais lá de fora do alojamento... fazer... tiver mais, melhor... mais atividade. (S1, 2020).” Percebe-se um anseio com relação a saída da parte de alojamentos no qual pelo relato desse socioeducando é um período que fica ocioso e o seu desejo é de realizar mais tarefas, mais atividades, cursos, entre outras coisas no intuito de aprender e poder ter novas oportunidades. S4 assevera que é uma oportunidade que não teria caso estivesse na rua porque dentro da unidade “Aqui tem que estudar agora, é bom né véi... livra a cabeça, sei lá... fica de boa, né... mas é bom, é uma oportunidade boa. (S4, 2020).”

Uma fala que traz reflexão acerca de que o CASE é considerado por alguns deles como uma medida punitiva e de prisão, encarceramento é a de S4 que para ele deveria ter que haver melhorias na “cela” dele. “Aqui é bom, mas quero que melhora minha cela, os *trem* tudo, né... A cela tá *meia paia*, mas...

Melhorar minha cela...A situação tá meia ruim... tá crítica não, mas tá de boa. (S4, 2020).” Ele ainda complementa que poderia haver mais oportunidades para aprender mais.

O socioeducando S5 também relata que para ele o Estado o está punindo por ter feito algo contra a lei, ele diz que estudar no CASE é muito bom, mas “Só que, tipo, ficar preso... (S5, 2020)”. Aqui nesse relato vê-se que o jovem sente-se como um “preso” e não como um socioeducando, talvez devido diversas questões como no caso de a falta de oferta de modalidades de cursos profissionalizantes, ou de outras atividades que saíssem do proposto pelo currículo comum.

Para o socioeducando S6 não percebe que está sendo punido, ele afirma que pra está sendo ótimo estar no CASE, “é bom pra mim, porque aqui eles, não é obrigação deles, mais é um futuro pra nós também, né, uma coisa boa pra nós, porque sem o estudo também, hoje tá difícil né (S6, 2020).” Ele ainda complementa sua fala ao relatar que é preciso estudar para conseguir sobreviver e “o estudo ajuda mais, a gente seguir a vida da gente. Eu pretendo assim, terminar meus estudo e lutar, né, pra ver se eu consigo o que eu quero, ser um bombeiro. (S6, 2020).”

Esse socioeducando, S6, no final da entrevista afirmou que no CASE ele pode repensar na vida e em suas ações. Disse:

No tempo que eu tô aqui eu fui refletindo minha cabeça, pensando nos erros que já cometi, e que eu vim parar aqui também e pretendo ser uma pessoa que dá orgulho para família, pessoa melhor daqui para frente. (S6, 2020).

Todos de maneira unânime apontaram que os estudos no CASE é uma oportunidade de poderem ser melhores e que poderiam após a saída da unidade poder fazer cursos e arrumar emprego. Contudo percebe-se que uma fala recorrente e que poderia ser de conformismo e a de que eles no final das entrevistas afirmavam que estava tudo bom, tudo ótimo e que nada precisava de ajustes. Mas fica-se com a indagação acerca da questão dos cursos profissionalizantes, das atividades extracurriculares e de qualquer atividade que poderia agregar novos valores para eles. Nem eles podem indicar com propriedade acerca disso, pois em sua maioria já se conformaram com aquilo lhe é ofertado.

Algumas considerações

Partindo do pressuposto de que a socioeducação e tema relevante e urgente para ser discutido e investigado sobre sua efetividade na garantia de direitos dos jovens e adolescentes em conflito com a lei. Neste artigo

tem-se alguns apontamentos, como o de que muitos desses reeducandos já não estavam frequentando a escola, já trabalhavam ou simplesmente não frequentavam o ambiente escolar por outras questões. Com isso, algumas questões ficaram latentes, como por exemplo o que ainda falta para que estes sujeitos ao sair do CASE ainda tenham interesse em continuar frequentando uma escola, uma formação, um curso, uma faculdade? Existe políticas para inserção desse reeducando de maneira satisfatório e de qualidade na sociedade? A resposta ainda é negativa. Não há políticas voltadas para a efetiva reinserção desse socioeducando na sociedade, tão pouco algo dentro da unidade socioeducativa que o cative e que o leve a ter o desejo e anseio por continuar sua formação. Acerca disso, nas falas dos socioeducandos isso ficou tão superficial e que foi perceptível que quando estão dentro da unidade o desejo é participar de todas as atividades e formações possíveis, mas ao entrevistar o egresso, o mesmo relatou que ainda não voltou a estudar, ou seja, existe uma lacuna entre o período de cumprimento da medida socioeducativa e a saída, o que poderíamos chamar de pós medida de internação.

Assim sendo, finaliza-se com mais esse apontamento de que há uma necessidade de agregar a efetividade de parcerias, instituições e organizações em prol de oferecer oportunidades formativas aos reeducandos, socioeducandos, na perspectiva da EJA, de que cumpra-se as funções de: reparar, equalizar e qualificar, bem como ir no sentido de uma formação que seja cidadã, haja visto que muito direitos desses jovens e adolescentes foram violados, e um deles foram acesso e permanência para uma educação de qualidade de modo que assim eles poderão superar essa percepção e sentimento de medida de punição.

Referências

BERGER, Peter L. **Perspectivas Sociológicas**: uma visão humanística. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BOGDAN, Robert; BLIKEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. LEI nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de jul. 1990.

BRASIL. LEI nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). **Diário Oficial da União**, Brasília,

19 jan. 2012.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Sistema Nacional De Atendimento Socioeducativo - SINASE/ **Secretaria Especial dos Direitos Humanos** – Brasília-DF: CONANDA, 2006.

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

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

GOIÁS. Proposta Política Pedagógica para Atendimento ao Adolescente e Jovem Privado de Liberdade – na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos no Estado de Goiás. **Secretaria de Estado da Educação**. Goiás: 2017.

GOIÁS. Plano de Ação Preliminar – Agosto de 2019 a Dezembro de 2020. **Secretaria de Estado da Educação**. Superintendência de Modalidades de Temáticas Especiais. Gerência de Programas de Projetos Intersectoriais e Socioeducação. Goiânia: 2019.

LEAL, Maria Lúcia; CARMO, Marlúcia Ferreira do. Bases e Fundamentos da Socioeducação: O Sistema Socioeducativo no Brasil. In: BISINOTO, Cynthia (Org.). **Docência na socioeducação**. Brasília: Universidade de Brasília, Campus Planaltina, 2014.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. **Educação entre Grades**. São Carlos: Ed. UFSC, 2007.

VOLPI, Mário. **O adolescente e o ato infracional**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.



Educação

Docência

e Homofobia

A DOR E A ALEGRIA DE SER PROFESSOR DO GÊNERO MASCULINO DA/NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DOS FATORES PSICOSSOCIAIS

Denílson Barbosa dos Santos

DOI: 10.29327/543862.1-17

Introdução

De modo geral, a Educação Infantil até pouco tempo estava vinculada às secretarias municipais de assistência social, tendo às creches, jardins de infância, e pré-escolas, a preocupação unicamente de cuidar, brincar e assistir socialmente as crianças carentes das comunidades periféricas, de modo que os seus pais/mães durante o dia pudessem trabalhar para garantir o sustento da família, além de serem unicamente as professoras do gênero feminino (mulheres), as responsáveis pelo cuidado e educação das crianças pequenas (OLIVEIRA, 2011; GOMES, 2009). Contudo, com a LDB n°. 9394/96, a Educação Infantil é caracterizada como a primeira etapa da educação básica, passando a integrar os sistemas municipais de ensino.

Este dispositivo legal, quanto as exigências para o exercício da docência nesta etapa de ensino, faz referência apenas a formação exigida, tais como: a) Certificado de conclusão do Curso de formação de professores na modalidade Normal de nível médio; b) Diploma de conclusão dos cursos de Graduação em Pedagogia e Normal Superior Licenciatura Plena. Por conseguinte, em razão desta base legal, tem se tornado comum o ingresso por meio de concurso público, pela primeira vez no Brasil, de professores do gênero masculino na Educação Infantil, muito embora, transcorridos mais de 20 anos de aprovação e homologação da LDB n° 9.394/96 ainda é muito pequeno o número de professores do gênero masculino que exercem à docência na Educação Infantil, pois do ponto de vista cultural e social, não basta apenas que os homens sejam aprovados em concurso público, outros fatores se impõem, os quais serão desvelados e discutidos neste trabalho.

Desse modo, diante do cenário situacional, ora exposto, este artigo ora intitulado “*A dor e a alegria de ser professor do gênero masculino da/na Educação Infantil: uma análise dos fatores psicossociais*”, nasceu da preocupação por investigar o seguinte **problema científico**: Que influência (s),

os fatores psicossociais, têm exercido sobre o desempenho profissional do professor do gênero masculino da/na Educação Infantil da cidade de Caxias-MA de 2006 à 2015?

Para responder a este problema de pesquisa, constituíram-se as seguintes questões norteadoras: a) Quais os fatores psicossociais, desafios ou problemas o professor teve que enfrentar no início de sua carreira docente para desempenhar seu papel como docente da/na Educação Infantil? O que o ele fez para superá-los? b) No início de sua carreira docente, o professor sofreu algum preconceito ou percebeu alguma rejeição por parte da família (pai/mãe ou responsável) dos seus alunos (crianças) por não aceitarem ou não admitirem um homem ser professor no ensino infantil? E como essa situação refletiu no seu desempenho profissional como professor da/na Educação Infantil? c) Em algum momento ele pensou em desistir de ser professor da/na Educação Infantil e fazer concurso público para outros níveis e/ou etapas de ensino? d) O contexto social onde o professor vive e trabalha tem influência no seu trabalho docente/pedagógico?

Para operacionalizar a resposta ao problema científico e as questões norteadoras, delineou-se como **objetivo geral**: analisar, a partir das percepções do professor do gênero masculino, a influência exercida pelos fatores psicossociais no seu desempenho profissional como docente da/na Educação Infantil da Rede Municipal de ensino da cidade de Caxias-MA. A partir deste objetivo geral, definiu-se, os seguintes **objetivos específicos**: a) Discutir a presença de professores do gênero masculino na Educação Infantil no Brasil, destacando as implicações dos fatores psicossociais no trabalho docente; b) Diagnosticar como o professor do gênero masculino tem percebido a influência exercida pelos fatores psicossociais no seu desempenho profissional na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino da cidade de Caxias-MA; c) Verificar se o professor, interlocutor da pesquisa, sofreu algum preconceito ou percebeu alguma rejeição por parte da comunidade escolar (famílias; professoras; equipe gestora) por não aceitarem ou não admitirem um homem ser professor no ensino infantil; e) Discutir as percepções reveladas pelo professor do gênero masculino pesquisado acerca da influência (s) exercida pelos fatores psicossociais no seu desempenho profissional como docente da/na Educação Infantil.

A escolha por investigar um professor do gênero masculino que atua na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Caxias Maranhão, se justifica pelas seguintes razões: a) por ser atribuição do município a incumbência de oferecer a Educação Infantil, com prioridade para a oferta do ensino fundamental, conforme definição da LDB nº 9.394/1996, em seu art.

11; b) por ter um único professor do gênero masculino, concursado e lotado na Educação Infantil da rede municipal de ensino da cidade de Caxias-MA; c) a criação do cargo de professor do ensino infantil exigiu a realização de concursos públicos que permitiram o ingresso de homens para o exercício da docência na Educação Infantil; d) pelo fato ainda desse ingresso de professores do gênero masculino na Educação Infantil causar ainda estranhamento, desconfiança e insegurança nas famílias das crianças e na equipe gestora e professoras das creches e centros de Educação Infantil do Brasil como um todo e, no município de Caxias-MA, esta realidade não é diferente; e) pela adesão espontânea, livre e voluntária do professor do ensino infantil em participar desta pesquisa.

Destarte que este trabalho, é fruto de uma investigação de caráter exploratório, descritivo e explicativo, conforme Minayo (2004; 2000) e Gil (2008), convergindo para uma abordagem qualitativa do objeto de estudo. Nesse sentido, para compreender melhor o fenômeno estudado, utilizou-se do método estudo de caso (YIN, 2005), uma vez que este se constitui num estudo aprofundado de um ou poucos objetos, possibilitando o seu conhecimento geral e detalhado.

Neste íterim, esta pesquisa configura-se quanto aos procedimentos técnicos utilizados, classifica-se em pesquisas bibliográfica e documental que tratam do objeto de estudo deste trabalho, as quais se impuseram como necessárias para elaboração do referencial e fundamentação da análise dos dados produzidos com realização de estudo de caso, aplicação de questionário contendo perguntas abertas e fechadas, observação participante com diário de campo e entrevista semiestruturada, com vista responder ao problema de pesquisa: que influência (s), os fatores psicossociais, têm exercido sobre o desempenho profissional do professor do gênero masculino da/na Educação Infantil da cidade de Caxias-MA de 2006 à 2015?.

Nesse sentido, em 2016 esta pesquisa foi desenvolvida em um centro de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino da cidade de Caxias-MA, o qual não será revelado o nome verdadeiro e seu endereço por ter sido acordado com as a Gestora Escolar e com o interlocutor da pesquisa, o Professor Jorge (nome fictício), visando a preservação da sua identidade, por ser até então, o único homem que atua como professor concursado na Educação Infantil nesta rede de ensino, conforme firmado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/ TCLE. Entretanto, pode-se dizer que esta escola se localiza na periferia da cidade de Caxias-MA, é uma creche padrão Classe A/MEC, construída e entrega a comunidade caxiense em 2014.

Para análise e interpretação dos dados produzidos, apoiou-se nas orientações de Gomes (2004) e Bardin (2011), que compreenderam a construção de categorias de análise de conteúdo. Tal análise possibilitou a criação de quatro (4) categorias ou núcleos temáticos que auxiliaram no conhecimento e aprofundamento do problema estudado, cuja preocupação tem-se como cerne, o estudo dos processos descritos e não de produtos ou objetos.

Portanto, neste artigo, inicialmente discute-se acerca da presença de professores do gênero masculino na Educação Infantil no Brasil, os fatores psicossociais e seus reflexos no trabalho docente; em seguida são apresentadas e discutidas as percepções reveladas sobre a influência exercida pelos fatores psicossociais no desempenho profissional de um docente do gênero masculino da/na Educação Infantil e, por fim, são tecidas as considerações finais.

A presença de professores do gênero masculino na Educação Infantil no Brasil

Falar da presença de professores do gênero masculino na Educação Infantil no Brasil, exige que primeiro se explicita o que se entende por gênero. Assim entende que gênero é intrínseco a identidade pessoal e profissional de homens e mulheres na sociedade. Entretanto, deve-se destacar que o conceito de gênero é uma construção social, histórica, política e epistemológica (FERREIRA, 2008). Por conseguinte, ainda sob este entendimento, vale esclarecer que:

[...] gênero respeita a cultura, o tempo, o lugar, as condições sociais. Implica produção de significados, de identidades múltiplas e plurais, de mulheres e de homens no interior das práticas sociais, portanto dentro de relações de poder. As formas como homens e mulheres se relacionam não apenas instituem os sujeitos, mas também dão sentidos às instituições (FERREIRA, 2008, p. 61).

Em síntese, o termo “gênero” diz respeito aos múltiplos papéis desempenhados por homens e mulheres na sociedade, não numa relação de inferioridade e/ou de superioridade, ou de dominação de um sobre o outro, mas numa relação de igualdade e equidade.

Nesse sentido, trazendo essa discussão para o objeto de estudo deste trabalho, ressalta-se que como uma das características da sociedade contemporânea globalizada, cada vez mais cedo as crianças tem ingressado nos ambientes escolares.

Isto posto, tem implicado o fato de que na contemporaneidade, tem se tornado comum o ingresso por meio de concurso público, pela primeira vez no Brasil, de professores do gênero masculino na Educação Infantil, muito embora, transcorridos mais de 20 anos de aprovação e homologação da LDB nº 9.394/96 ainda é muito pequeno o número de professores do gênero masculino que exercem a docência na Educação Infantil, pois do ponto de vista cultural e social, não basta apenas que os homens sejam aprovados em concurso público, outros fatores se impõem, os quais serão desvelados e discutidos neste trabalho.

Por outro lado, apesar deste e de outros dispositivos legais e avanços alcançados no que tange ao tratamento dado a Educação Infantil, há que se registrar que quanto ao trabalho docente, este tem sido marcado pela feminilização, ou seja, pela presença dominante de mulheres. Isso se deve, porque:

[...] a educação infantil no Brasil encontra-se, historicamente, associada à figura feminina e à maternagem. O ingresso dos professores homens – especialmente quando ainda não são conhecidos pela **comunidade escolar** [...], coloca em evidência um olhar de estranhamento por parte dessa comunidade. De maneira paradoxal, esses docentes têm, de um lado, a sexualidade colocada em suspeição, pois se escolheram essa profissão é porque não são **homens de verdade**. [...].

[...], paradoxalmente, a presença do professor homem em espaços de educação e cuidado de crianças pequenas é vista como algo fora do lugar e que, se possível, deve ser evitada. Ao mesmo tempo é entendida como importante no interior das instituições e nas interações estabelecidas nesse mesmo espaço (RAMOS, 2011, p. 21-22, **grifo do autor**).

Da fala de Ramos (2011), depreende-se que, a presença e atuação docente de professores do gênero masculino na Educação Infantil é, diminuta na capital mineira, por exemplo, paradoxalmente é relevante e de grande alcance social, pois tem servido de inspiração para distintos pesquisadores no campo educacional. Isto, merece registro, em seus estudos, pois, “[...] Ramalho (2002), Eugênio (2008) e Ferreira (2008) constataram que no norte de Minas, no interior da Bahia e da Paraíba, respectivamente [...] há um considerável número de docentes do sexo (*sic.*) masculino atuando na educação de crianças pequenas (RAMOS, 2011, p. 26).

Contudo, ressalta-se que corroborando com essa discussão travada por Ramos (2011), Ferreira (2008), deixa claro que no mundo, pesquisas sobre os homens e a masculinidade surgem na década de 60 simultaneamente com o movimento feminista e no Brasil esses estudos começam na década de 1990. Entretanto, este autor explica que, embora, nas cidades tem sido timidamente o ingresso de homens na docência de crianças pequenas, nas

escolas da zona rural devido ainda a prática de multisseriação, a presença de homens atuando como professores da Educação Infantil ao 5º ano do ensino fundamental, é muito mais marcante, expressiva e uma realidade comum, visto que esses professores acabam por acompanhar o ensino das crianças pequenas do ensino infantil aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Portanto, essas crianças contam apenas com um único professor no início de sua escolarização.

Fatores psicossociais e seus reflexos no trabalho docente

Antes de se discorrer acerca dos fatores psicossociais e seus reflexos no trabalho docente, é extremamente necessário que se aborde inicialmente, embora que de forma breve sobre as condições e a organização do trabalho. A esse respeito, compreende-se que “As condições de trabalho refletem positiva ou negativamente na qualidade do trabalho realizado pelo homem. [...] as condições de trabalho têm como alvo o corpo, enquanto que a organização do trabalho alcança o funcionamento psíquico” (CARNEIRO, 2010, p. 14). Essa autora ainda destaca o peso da carga de trabalho sobre o trabalhador quando explica que:

A carga de trabalho pode ser definida como um conjunto de esforços desenvolvidos para atender as exigências de suas ocupações, abrangendo os esforços físicos, cognitivos e psicoafetivos [...], a carga de trabalho enfocada pelo processo e pela organização trabalho engloba monotonia, repetitividade, pressões, responsabilidades, além de fatores físicos, químicos, biológicos e fisiológicos (SELIGMANN; FACCHINI, 1994 apud CARNEIRO, 2010, p.14).

Por outro lado, a autora com base em estudos de outros teóricos, esclarece ainda que é necessário a superação da concepção do trabalho docente como o mero ato de dar aula, pois tem a conotação de doação e não de uma atividade profissional, quando de maneira contundente se posiciona da seguinte forma “[...] a expressão dar aulas, oculta o papel de profissional trabalhador, fortalecendo a imagem de doação, de um fazer não remunerado. [...]” (GERALDI, 2000 apud CARNEIRO, 2010, p.15).

Ademais, essa autora, ainda vai além quando esclarece que o trabalho docente é constituído de cargas físicas (exigências que têm materialidade externa que se modificam na interação com o corpo) e psíquicas, as quais são “disposições psicológicas que adquirem materialidade no próprio corpo e se expressam por meio dele, chamadas de reações emocionais, que influenciam direta e indiretamente na saúde e na vida dos docentes” (CRUZ; LEMOS, 2005 apud CARNEIRO, 2010, p.15-16).

Neste íterim, entende-se que no exercício profissional da atividade docente ao longo do tempo e nos dias atuais mais do que nunca tem se percebido a presença marcante de diversos estressores psicossociais, alguns relacionados à natureza de suas funções, outros relacionados ao contexto institucional e social onde estas são exercidas. Ao passo que estudos de Costa; Santos (2013), Fischer (2012), Jesus, (2011), entre outros, têm sido realizados sobre a relação entre os fatores psicossociais, às condições de trabalho com suas consequências para a saúde do professor, devido ter se intensificado o quadro depreciativo e desqualificador social, psicológico e profissional da atividade docente, ou seja, que tem sido acometida a classe dos professores, o que tem causado aos docentes de modo geral, em muitos casos: problemas sérios de saúde; exaustão emocional; sensação de desprofissionalização; depressão; o absenteísmo; necessidade de mudança de profissão; baixo autoestima; baixo desempenho profissional, entre outras consequências.

Desse modo, os fatores psicossociais têm uma estreita relação e porque não dizer, uma enorme influência sobre o trabalho e o desempenho profissional dos professores, pois o ambiente escolar, mais precisamente, o ambiente da sala de aula é gerador de diversas situações de estresse intelectual, ocupacional, emocional e biomecânico; desgaste físico e mental; demandas psicológicas e controle; doenças como depressão, problemas nas cordas vocais; desempenho de múltiplos papéis diferentes daqueles que deveriam exercer: ensinar seus alunos a aprender. Isso acaba por gerar nos professores a sensação de desprofissionalização docente; de desvalorização profissional, entre outras consequências. Por fim, percebeu-se o quanto os fatores psicossociais (relação professor-aluno; satisfação; demanda psicológica no trabalho; controle e apoio dos colegas e da gestão escolar) têm influências tanto negativas quanto positivas no desempenho da função docente nos ambientes escolares (JESUS, 2011).

Percepções reveladas sobre a influência exercida pelos fatores psicossociais no desempenho profissional de um docente do gênero masculino da/na Educação Infantil

O estudo que se buscou desenvolver, objetivou analisar, a partir das percepções do professor do gênero masculino, a influência exercida pelos fatores psicossociais no seu desempenho profissional como docente da/na Educação infantil da Rede municipal de Ensino da cidade de Caxias-MA.

Nesse sentido, os relatos/dados/respostas fornecidos pelo Prof. Jorge durante entrevista e aplicação de questionário foram organizados em quatro (4) categorias de análise de conteúdo conforme Gomes (2004)

e Bardin (2011), à saber: 1) Conhecendo o Prof. Jorge do ponto de vista pessoal, social, profissional, institucional e emocional; 2) Jorge: um professor identificado, competente, afetuoso, apaixonado, sensível, compromissado e que adaptou-se rápido às nuances da educação infantil sem perder de vista sua masculinidade; 3) Jorge: um professor entusiasmado que sabiamente utiliza de forma positiva os fatores psicossociais em favor da melhoria do seu desempenho profissional docente; 4) Jorge: um professor feliz, realizado e satisfeito com o seu desempenho profissional como docente do ensino infantil.

Assim sendo, a seguir são apresentadas, analisadas e discutidas as percepções do Prof. Jorge, organizadas nas quatro categorias de análise de conteúdo supracitadas, buscando desse modo, analisar a influência exercida pelos fatores psicossociais no seu desempenho profissional como docente na educação infantil, a partir de seu próprio olhar. Para tanto, nesse trabalho, tal análise se dar, considerando o substantivo (o sujeito/o ser humano/o profissional) e não os adjetivos e /ou adjetivações que se diz ou se pronuncia acerca do interlocutor desta pesquisa. Isso se deve por entender que na sociedade contemporânea, de modo geral, tem se dado importância demasiada aos adjetivos e relegado os subjetivos ao esquecimento, a invisibilidade ou simplesmente, a práxis de tangenciar os substantivos (o ser/sujeito), principalmente, quando se trata das relações de gênero nos ambientes de trabalho e na sociedade como um todo.

Conhecendo o Prof. Jorge do ponto de vista pessoal, social, profissional, institucional e emocional

Visando apresentar ao leitor quem é o professor Jorge, sujeito desta pesquisa, textualmente são descritos a seguir o seu perfil, a partir da interface de sua identificação pessoal com os aspectos sociais, a natureza da função exercida, a natureza institucional e a sua natureza emocional.

O Professor Jorge é casado e pai de um filho de 5 anos de idade, tinha 23 anos quando foi aprovado em concurso público e tomou posse para o cargo de Professor da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Caxias-MA; goza férias duas vezes por ano (15 dias em julho e 30 dias em janeiro), não é usuário de nenhum tipo de medicamento de uso contínuo; tem outros compromissos além do trabalho, como lazer, família, amigos e hobbies pessoais; reside na própria cidade de Caxias-MA, onde atualmente trabalha no Centro de Educação Infantil Ocidental, campo desta pesquisa, entretanto, trabalha no turno vespertino no município vizinho de São João Sóter, também como professor da Educação Infantil; considera seu salário satisfatório com sua jornada de trabalho e tem um ótimo convívio familiar.

O Prof. Jorge iniciou em 2006 sua carreira docente na Rede Municipal de Ensino de Caxias-MA em uma Pré-escola, que em Caxias-MA, são denominadas de Centros Municipais de Educação Infantil (CEI's) com uma turma de 2º período (crianças de 5 anos), localizada na Região Leste da cidade (o CEI. Oriental, nome fictício), onde ficou até 2014, quando foi aprovado em concurso público e convocado a assumir o cargo também de professor da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de São João do Sóter/MA, infelizmente coincidiu com o mesmo turno de trabalho em Caxias/MA (vespertino). Em razão disso, teve que em seguida, solicitar transferência para outro CEI, que neste trabalho será denominado com nome fictício de CEI. Ocidental, então em 2014 passou a lecionar no turno matutino para que pudesse trabalhar no turno vespertino em São João do Sóter/MA.

Com relação a sua formação, possui o curso de formação de professores na modalidade normal de nível médio com quarto ano adicional (magistério); é graduado em Geografia Licenciatura Plena/UEMA; Especialista em Metodologia do Ensino de Geografia/UEMA e atualmente é acadêmico do Curso de Pedagogia Licenciatura Plena. Sua Jornada de trabalho (40h/a) não interfere em sua vida pessoal e eventualmente leva trabalho para casa; trabalha com turmas com 25 alunos por sala e ministra disciplinas integradas, que se dividem em 5 disciplinas/eixos temáticos: 1-Linguagem Oral e Escrita; 2- Natureza/Sociedade; 3- Movimento; Música; 4- Artes; 5- Matemática. Entretanto, hoje em razão da homologação da BNCC (BRASIL, 2018), são denominadas de campos de experiências.

Do ponto de vista da natureza institucional, as secretarias municipais de educação, de Caxias-MA e de São João do Sóter/MA, nas quais, o Prof. Jorge trabalha como professor da Educação Infantil, possuem planos de cargo e salários. Considera a gestão administrativa escolar como sendo democrática, incentivador do corpo docente para atualização didática ou formação continuada; eventualmente ocorrem conflitos entre superiores e professores (as) no ambiente de trabalho, o que vez por outra, acabam por gerar alguns desgastes nas relações interpessoais e profissionais, mas sempre são aos poucos superados com uma boa conversa; quanto ao material didático disponível, este é suficiente, tanto para os alunos quanto para os professores.

No tocante a natureza emocional, o Prof. Jorge, sente que seu trabalho é reconhecido tanto pela equipe gestora, pelas colegas professoras quanto pelos pais e pelas mães das crianças (seus alunos); é consciente que tem autonomia para desempenhar seu trabalho como educador do ensino infantil; considera seu ambiente de trabalho aprazível, um lugar bom de se trabalhar e conviver, embora eventualmente ocorram alguns conflitos, mas são logo

disseminados; entretanto, eventualmente, se sente estressado, nervoso, angustiado e ansioso, mas rapidamente retoma o controle da situação, se acalma e volta ao ponto de equilíbrio. Confessa que por gostar do que faz e se sentir bem em seu ambiente de trabalho não mudaria de profissão, pois em suas palavras: “[...] *Estou satisfeito como professor da Educação Infantil*” (PROF. JORGE, 2016).

Entretanto, muito embora a maioria dos aspectos relatados pelo Prof. Jorge e ora, apresentados textualmente, venham contribuindo sobremaneira para sua satisfação tanto na sua vida pessoal, familiar quanto em sua vida profissional, em outros termos para o seu bem-estar geral, ou seja, biopsicossocial (CANREIRO, 2010), alguns fatos relatados por ele, precisam e merecem de atenção e ser melhor discutidos, pois conforme revelado anteriormente por ele, a partir de 2014, o Prof. Jorge passou a trabalhar em duas redes de ensino, em dois municípios diferentes (Caxias/MA e São João do Sóter/MA), além do mais eventualmente conforme ele fez questão de frisar, tem ocorrido em seus dois ambientes de trabalhos conflitos entre superiores e professores (as).

Desse modo, deve-se salientar que, quando o Prof. Jorge de 2006 a 2014 trabalhava somente em Caxias-MA, no Centro de Educação Infantil Oriental, isso favorecia a diminuição do estresse durante o seu percurso diário para o trabalho, apesar de não estar imune a isso, visto que também estar exposto às situações perigosas e estressoras, a exemplo do caos do trânsito urbano, como congestionamentos, acidentes, entre outros. Por outro, deve-se ter clareza de que chegar atrasado ao serviço ou nervoso por causa de um perigo eminente traz consequências físicas e mentais, onde o profissional já começa seu dia com carga psíquica elevada, e isso somado, a esses eventuais conflitos que ocorrem no local de trabalho podem agravar e muito, refletindo de forma negativa no desempenho profissional de qualquer trabalhador.

Por outro lado, quando Prof. Jorge em 2014 passou a trabalhar em dois municípios, essa situação, muda consideravelmente, pois passa a ter um efeito contrário, favorece o aumento do estresse durante o seu percurso diário para o trabalho, visto que atua como professor da Educação Infantil pela manhã em Caxias-MA e ao meio dia (12h00) percorre de motocicleta 60 km de Caxias-MA à cidade de São João do Sóter/MA pela MA-127 para também exercer a docência no ensino infantil, no turno vespertino, e retorna no final do dia para Caxias/MA ao convívio familiar para descansar e no dia seguinte recomeçar tudo de novo: a sua rotina de trabalho.

A esse respeito, deve-se ressaltar que os acidentes de trânsito no Brasil aumentam a sobrecarga emocional e tensões musculares nos usuários do trânsito como motociclistas, motoristas, passageiros etc. (DENATRAN, 2001 *apud* NASCIMENTO; PASQUALETO, 2002). No caso dos professores do Brasil inteiro que trabalham em mais de um município, a exemplo do Prof. Jorge que reside e trabalha em Caxias/MA e em São João do Sóter/MA, além de estarem expostos ao trânsito urbano, tanto de sua cidade de origem (residência) como da outra cidade onde também exercem atividades docentes, estão expostos também ao trânsito na rodovia, onde a velocidade e a imprudência podem causar danos muito maiores que os acidentes de trânsitos em vias urbanas. Isso acarreta consequências como as supracitadas.

Jorge: um professor identificado, competente, afetuoso, apaixonado, sensível, compromissado e que se adaptou rápido às nuances da Educação Infantil sem perder de vista sua masculinidade

Considerando que a presença de homens como professores na Educação Infantil, ainda são minoria nessa etapa do ensino básico, pois conforme Sayão (2005), os homens correspondem aproximadamente à ínfima proporção de 6% dos/as professores/as na Educação Infantil. Considerando ainda conforme esta autora que:

Evidenciou-se também por meio dos dados da pesquisa que os professores do sexo masculino, ao ingressarem na educação infantil, têm sua sexualidade colocada em suspeição: de um lado, apresenta-se a dúvida, se escolheram uma profissão feminina é porque **não são homens de verdade**. Por outro lado, destaca a “crença disseminada de um homem sexuado, ativo, perverso e que deve ficar distante do corpo das crianças” (SAYÃO, 2005, p. 16, **grifo do autor**).

Ciente desses dados revelados por Sayão (2005), questionou-se ao Prof. Jorge: **Por que o senhor decidiu ser professor da Educação Infantil, mesmo sabendo que o cargo é exercido histórica e majoritariamente por mulheres?** A esse respeito, ele explicou que:

Na verdade, primeiro porque eu tinha o Curso de formação de professores de nível médio na modalidade normal, muito embora já era graduado em Geografia Licenciatura Plena, fiz e fui aprovado no concurso para professor de Educação Infantil em 2006, [...]. Era uma experiência totalmente nova e desafiadora, visto que não tinha nenhuma experiência na área, então decidi encarar o desafio (PROF. JORGE, 2016).

Percebe-se claramente na fala do Prof. Jorge que ele tinha naquele momento (2006) e ainda hoje tem plena consciência de suas limitações, de sua inexperiência na área profissional que iria enveredar no início de sua carreira

docente, de suas potencialidades, dos desafios que teria que enfrentar para se firmar enquanto professor do ensino infantil em um ambiente escolar predominantemente marcado pela presença feminina desde a cantina a gestão escolar (merendeiras, zeladoras, coordenadora pedagógica, professoras e gestora) e das inúmeras possibilidades que essa experiência nova que estava se propondo a vivenciar poderia trazer para sua vida pessoal e profissional, e que essa nova experiência desafiadora que estava se propondo a “encarar”, vislumbrou-a não como obstáculo, mas como um estímulo e um fator motivador para se reinventar e se ressignificar enquanto docente.

Além do mais, merece um destaque, o trecho da fala do Prof. Jorge quando diz que: “[...] *Era uma experiência totalmente nova e desafiadora, [...], então decidi encarar o desafio*”, pois não bastava ele ter formação mínima em curso de nível médio na modalidade normal e/ou em Pedagogia Licenciatura Plena e ser aprovado em concurso público de provas e títulos conforme preconiza o Artigo 62 da LDB 9.394/96 para ser professor do ensino infantil, precisava ainda ser “aprovado” pela comunidade escolar (pais/mães, equipe gestora, professoras), visto que causava e causa ainda estranhamento, desconfiança, a presença de um homem como professor da educação infantil, muito embora seja:

[...] notório que mudanças não acontecem sem confrontos e tensões. A legitimidade do concurso não garante, por si só, o lugar desse sujeito no universo da educação infantil. Para atuar como docente, esses homens, especialmente quando ainda não são conhecidos pela comunidade escolar, precisam, “da aprovação” dessa comunidade. Até que isso ocorra, eles ficam sujeitos e, de certa forma, reféns do olhar “enviesado”, da vigilância constante e do estranhamento dos adultos que participam do cotidiano escolar (RAMOS, 2011, p. 129).

Nesse cenário situacional, os homens no Brasil que decidiram fazer concurso público para o cargo de professor do ensino infantil, precisavam oferecer provas de idoneidade, competência, habilidade e, especialmente, de uma sexualidade que não oferecesse riscos às crianças. (RAMOS, 2011). Entretanto, no caso do Prof. Jorge isso se deu de forma velada, sem hostilidades, foi bem recebido e acolhido pela equipe gestora, pelas professoras e pelas crianças do Centro de Educação Infantil Oriental.

Passados 10 anos após o Prof. Jorge ter sido aprovado em concursado público e ingressado na rede municipal de ensino de Caxias-MA como professor da Educação Infantil, e nesse sentido, buscando compreender melhor o seu relato, ora, exposto, decidiu-se questioná-lo ainda: **Hoje como o senhor se percebe ou se vê enquanto professor da Educação Infantil? Por**

quê? Acerca deste questionamento, ele revelou que não se imaginava como professor de crianças pequenas conforme pode ser visualizado em seu relato quando, nos conta que:

Eu nunca me via atuando na educação infantil, mas ao longo do tempo fui me identificando e me apaixonando por esse nível. O trabalho com crianças me proporcionou um leque de competências que não imaginava possuir: paciência, criatividade, disposição para aprender mais, afetividade, além de outras adquiridas mediante estudos e formação continuada (PROF. JORGE, 2016).

Com base no relato do Prof. Jorge, pode-se aferir que ele, é um professor, um ser humano comprometido com a educação e com a formação humana daqueles que estão sob sua responsabilidade: as crianças da Educação Infantil. Assim, o substantivo Prof. Jorge, a partir da percepção construída de si, depreende-se que ele é identificado, competente, afetuoso, apaixonado, sensível, compromissado e que se adaptou rápido às nuances da Educação Infantil sem perder de vista sua masculinidade. Durante suas falas na entrevista realizada, era visível o entusiasmo, a alegria e a paixão do Prof. Jorge quando se referia ao seu trabalho como docente do ensino infantil, responsável pelo cuidado e pela educação de crianças.

Além do mais, durante observação participante e realização de entrevista com o Prof. Jorge, percebeu-se que ele brinca, chega perto, abraça, pula, corre, canta e dança com as crianças no exercício profissional da docência durante o momento em que desenvolve as atividades educativas inerentes à sua profissão, sem perder de vista a sua masculinidade, até porque são atributos e atitudes que o Prof. Jorge também desenvolve e explora muito bem com o seu filho (5 anos à época da pesquisa, hoje ele tem 9 anos) em casa e nas horas de lazer quando sai com sua esposa e filho para se divertirem.

O relato do Prof. Jorge vem reforçar a ideia de que o professor em seu ambiente de trabalho, nas relações interpessoais com seus pares e alunos, está sempre em constante processo de constituição de sua identidade profissional docente, que a medida em que forma também se forma e se ressignifica; a medida em que ensina também aprende, e tudo isso contribui para o seu desenvolvimento pessoal, profissional e institucional, e conseqüentemente resulta também na melhoria do seu desempenho docente e, na qualidade do ensino-aprendizagem das crianças.

Jorge: um professor entusiasmado que sabiamente utiliza de forma positiva os fatores psicossociais em favor da melhoria do seu desempenho profissional docente

Inicialmente, é mister esclarecer que para realização dos questionamentos sobre a influência exercida pelos fatores psicossociais no trabalho docente, todas as perguntas feitas ao Prof. Jorge a esse respeito, foram contextualizadas com base em teóricos que estudam a temática, com vista a uma resposta condizente com o que fora perguntado, evitando assim, respostas soltas, vazias, dispersas ou fuga da temática. Nesse sentido, julgou-se ser imperioso, logo no início esclarecer para o professor Jorge que:

[...] deve ser levado em conta que o que faz com que um risco para a saúde no trabalho seja psicossocial, não é a sua manifestação, mas sim a sua origem, logo, os riscos psicossociais são definidos como os riscos para a saúde mental, física e social, originados pelas condições de trabalho e por fatores organizacionais e relacionais.

[...], os fatores psicossociais de risco no trabalho, podem ser agrupados em seis dimensões: a intensidade do trabalho e o tempo de trabalho; as exigências emocionais; a falta/insuficiência de autonomia; a má qualidade das relações sociais no trabalho; os conflitos de valores e a insegurança na situação de trabalho/emprego (GOLLAC; BODIER, 2011 apud COSTA; SANTOS, 2013, p. 43).

Com base nesses e em outros aportes teóricos, resolveu-se saber do Prof. Jorge: **Quais os fatores psicossociais, desafios ou problemas o senhor teve que enfrentar no início de sua carreira docente para desempenhar seu papel como professor da Educação Infantil? O que o senhor fez para superá-los?** Sobre isso o Prof. Jorge se expressou da seguinte forma:

No início da carreira, a principal dificuldade era a insegurança em sala de aula, de maneira que se tratava de uma experiência nova e desafiadora para mim. Ainda não havia desenvolvido algumas habilidades para lidar com uma turma de vinte e cinco crianças, como fazer uma aula atrativa, como resolver um problema, seja de aprendizado, seja de indisciplina, por exemplo. Mas essas dificuldades foram contornadas com o apoio dos colegas de trabalho, que compartilharam os bons exemplos de suas experiências, e os cursos de formação continuada, que me ajudaram a compreender melhor o trabalho do professor da educação infantil (PROF. JORGE, 2016).

Este relato do Prof. Jorge é revelador de que embora no início de sua carreira ainda se sentia inseguro para lidar com as adversidades inerentes à função de professor do ensino, principalmente, aquelas relacionadas às demandas psicológicas (ritmo de trabalho; conflitos, etc.) e o controle

(autonomia e liberdade para desenvolver seu trabalho), teve como ponto positivo o apoio e ajuda de suas colegas professoras mais experientes que lhe ajudaram a superar as dificuldades encontradas e aos poucos ir se adaptando as nuances da Educação Infantil.

Dessa maneira, ao trazer essa discussão para a relação dos fatores psicossociais e seus reflexos no trabalho docente, é mister, destacar que as demandas psicológicas e o controle exercem tanto influências positivas quanto negativas no exercício da atividade docente, no caso do Prof. Jorge as influências foram positivas, conforme supracitado. Nestes termos, entende-se como demandas psicológicas e como controle, o seguinte:

Demandas psicológicas referem-se ao ritmo do trabalho, o quanto ele é excessivo e difícil de ser realizado, assim como a quantidade de conflito existente nas exigências do trabalho. Controle pode ser definido como a amplitude ou margem de decisão que o trabalhador possui em relação a dois aspectos: a autonomia para tomar decisões sobre seu próprio trabalho, incluindo o ritmo em que esse é executado, e a possibilidade de ser criativo, usar suas habilidades e desenvolvê-las, bem como adquirir novos conhecimentos (KARASEK, 2008 apud JESUS, 2011, p. 45).

Comungando deste entendimento de demandas psicológicas e buscando aprofundar e clarear ainda mais o relato anterior do Prof. Jorge, intencionalmente, ele foi provocado a refletir e a posicionar-se a respeito da seguinte questão: **No início de sua carreira docente, você sofreu algum preconceito ou percebeu alguma rejeição por parte da família (pai/mãe ou responsável) dos seus alunos (crianças) por não aceitarem ou não admitirem um homem ser professor no ensino infantil? E como essa situação refletiu no seu desempenho profissional como professor da educação infantil? Por quê?** Nesse sentido, ele foi taxativo ao dizer que:

No começo, alguns pais estranharam a presença de um professor masculino na escola onde trabalhavam, onde a tradição ainda é o sexo feminino. Chegou ao ponto de uma mãe pedir para trocar de turma quando soube que seu filho iria ter um professor masculino. Mas soube disso algum tempo depois, e isso não abalou meu desempenho profissional, me deu mais motivação para mostrar o meu melhor e fazer o trabalho bem feito. Hoje, alguns pais dos meus ex-alunos me cumprimentam e me agradecem pelo bom desempenho que seus filhos tiveram quando trabalhamos juntos, uma prova de que consegui atingir os objetivos e atender às expectativas desses pais (PROF. JORGE, 2016).

Na fala do Prof. Jorge é possível constatar que o estranhamento que os pais e mães de alunos tiveram logo que souberam que um homem (no caso ele) seria professor de seus filhos (crianças de 5 anos de idade), ao ponto de uma mãe pedir para a Gestora mudar seu filho para outra sala, onde uma

professora ministrava aula, em nenhum momento o abalou e/ou influenciou negativamente em seu desempenho profissional, pelo contrário, serviu foi de estímulo para que continuasse realizando seu trabalho com dedicação, empenho, afinco, responsabilidade e compromisso político-pedagógico com o ensino-aprendizagem de seus alunos. Isso faz do Prof. Jorge, um profissional que se adapta facilmente as novas situações e diversidades e as enfrenta de cabeça erguida com entusiasmo na perspectiva da sua superação e de tal forma que acabou por reverter à situação ao seu favor, quando revelou que hoje os pais e mães dos alunos, o encontra e o agradece pelo desenvolvimento e pelos ensinamentos que seus filhos tiveram a partir do trabalho educativo realizado pelo Prof. Jorge. Nesse sentido, ele se enquadra perfeitamente, no perfil de ser humano adulto descrito por Fierro (2004), quando defende que:

Existem adultos que se adaptam às novas circunstâncias e que enfrentam as adversidades, os conflitos e os problemas de maneira positiva e construtivista: são pessoas competentes, bem integradas, que gozam da vida e estabelecem relações acolhedoras e afetuosas, conscientes de suas conquistas, de seus fracassos e projetos, com uma atividade vital ativa, otimista, voltada para o futuro, com autonomia e auto-estima, capazes de desfrutar não somente do sexo e do ócio, mas também do trabalho (FIERRO, 2004, p. 408).

Contudo, ressalta-se que com base nos estudos dos teóricos que fundamentam este trabalho, a exemplo de Sayão (2005); Ramos (2011), entre outros, que a premissa de que o magistério infantil é uma profissão feminina constitui-se num problema e não em uma verdade, visto que:

[...] a profissão de educador infantil não constitui um trabalho feminino porque nela encontra-se um número maior de mulheres exercendo a docência, mas porque exercem uma função de gênero feminino, vinculada à esfera da vida reprodutiva cuidar e educar crianças pequenas (SAYÃO, 2005, p. 45).

Diante das revelações feitas pelo Prof. Jorge e da análise realizada, buscou-se saber dele: **Como o senhor avalia ou consegue medir o seu desempenho profissional como professor da educação infantil? Justifique-se.** O Prof. Jorge posicionou-se da seguinte maneira:

O meu desempenho profissional evolui junto com as crianças, quando os objetivos traçados para elas são alcançados, quando elas saem melhores do que entram durante minha condução em vários aspectos cognitivos, emocionais, afetivos e quando os pais confirmam essa evolução dos seus filhos. [...]. E os pais acham satisfatório meu desempenho (PROF. JORGE, 2016).

Pode-se aferir que o Prof. Jorge não só avalia seu próprio desempenho profissional, a partir de suas percepções, da observação que faz do desenvolvimento e do aprendizado de seus alunos, da constatação de que os objetivos planejados foram alcançados, mas também a partir do olhar dos pais, das mães e/ou responsáveis pelos seus alunos.

Nesse ínterim e, considerando a sua fala, ao ser inquerido: **Em algum momento o senhor pensou em desistir de ser professor da Educação Infantil e fazer concurso público para outros níveis de ensino? Por quê?** A esse respeito, o Prof. Jorge foi taxativo e seguro ao responder que: *“Sim, no começo achei que não daria conta do recado, me sentia um verdadeiro ‘peixe fora d’água’. Mas aos poucos fui aprendendo e hoje me sinto muito à vontade na educação infantil”* (PROF. JORGE, 2016).

Com base nos relatos do Prof. Jorge, pode-se dizer que ele ao escolher utilizar e explorar positivamente a influência dos fatores psicossociais acaba por se configurar como um profissional que apresenta vigor emocional, que vem cada vez mais consolidando sua identidade/personalização docente, demonstrando ainda que está e se sente realizado profissionalmente. Ele demonstra que tem ainda muita vitalidade, possibilidades e potencialidades para explorar profissionalmente com vista melhorar sempre seu trabalho docente. Tudo isso, tem contribuído para que o professor Jorge ao longo do exercício da docência no ensino infantil tenha se tornado entusiasmado e que sabiamente utiliza de forma positiva os fatores psicossociais em favor da melhoria do seu desempenho profissional docente.

Jorge: um professor feliz, realizado e satisfeito com o seu desempenho profissional como docente do ensino infantil

Para atender a esta última categoria, realizou-se dois questionamentos ao Prof. Jorge. No primeiro buscou-se saber sobre: **No início de sua carreira docente, você se sentia realizado profissionalmente com o trabalho que vinha realizando como professor da educação infantil? Por quê?** A esse respeito, revelou que:

Sim. Quando as crianças chegavam no final do segundo ano da pré-escola, e percebia que meus alunos conseguiam ler textos, escrever legivelmente, realizar alguns cálculos matemáticos simples, entre outras competências, me sentia totalmente realizado, considerava como uma recompensa após tanto trabalho árduo e paciente (PROF. JORGE, 2016).

Por fim, questionou-se o Prof. Jorge: **Hoje após alguns anos exercendo a docência na educação infantil, você se sente realizado profissionalmente com o trabalho que vem realizando como professor da educação infantil? Por quê?** Ele foi taxativo ao dizer que:

Sim. Muitos dos meus alunos estão hoje no ensino fundamental carregando um pouco do conhecimento e da amizade que fizemos na educação infantil, e isso eles vão levar para sempre, o que me deixa muito orgulhoso e realizado (PROF. JORGE, 2016).

Assim sendo, com base em seus relatos, compreende-se que a percepção que o Prof. Jorge tem de seu desempenho profissional como satisfatório, reforça a constatação de estudos a esse respeito, quando revelam que os professores do ensino infantil apresentam maior frequência de sentimentos de desenvolvimento profissional do que professores de outras etapas ou níveis de ensino, isso se deve ao fato de que:

No que tange às variáveis profissionais, estudo realizado por Friedman (1991) identificou que, quanto maior a experiência profissional do professor, menores eram os níveis do *burnout*. Já para Schwab e Iwanicki (1982) e Woods (1999), mais significativo que os anos de prática de ensino é o nível de ensino em que o professor atua. Professores de ensino fundamental e médio apresentavam mais atitudes negativas em relação aos alunos e menor frequência (sic) de sentimentos de desenvolvimento profissional do que os professores do ensino infantil. (CARLOTTO, 2002, p. 24-25, *grifo do autor*).

Portanto, é possível aferir que o Jorge, é um ser sócio-histórico que tem constituído a sua identidade docente, a partir do seu modo de ser, pensar e agir no mundo e no próprio movimento dialético do exercício de sua atividade docente, por isso é um professor feliz, realizado e satisfeito com o seu desempenho profissional como docente do ensino infantil, pois vem se alegrando com o desenvolvimento pessoal e cognitivo de seus alunos; aprendeu a se tornar mais sensível com as pessoas desde que passou a exercer a docência no ensino infantil; tem percebido que seu trabalho docente exercido junto as crianças, tem lhe ajudado a ser mais humano e a lidar melhor com a razão e a emoção; preocupa-se com o que ocorre com seus alunos dentro e fora do ambiente escolar.

Considerações finais

Este artigo buscou analisar, a partir das percepções do professor do gênero masculino, a influência exercida pelos fatores psicossociais no seu desempenho profissional como docente na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino da cidade de Caxias-MA. Assim, ao longo deste trabalho percebeu-

se que o problema de pesquisa e os objetivos traçados foram alcançados satisfatoriamente, ao passo que se pode aferir que foi possível conhecer o Prof. Jorge do ponto de vista pessoal, social, profissional, institucional e emocional; constatou-se que ele é um professor identificado, competente, afetuoso, apaixonado, sensível, compromissado e que se adaptou rápido às nuances da educação infantil sem perder de vista sua masculinidade; é um professor entusiasmado que sabiamente utiliza de forma positiva os fatores psicossociais em favor da melhoria do seu desempenho profissional docente; é um professor feliz, realizado e satisfeito com o seu desempenho profissional como docente do ensino infantil. Todavia, no início de sua carreira docente ainda se sentia inseguro para lidar com as adversidades inerentes à função de professor do ensino, principalmente, aquelas relacionadas às demandas psicológicas (ritmo de trabalho; conflitos, etc.) e o controle (autonomia e liberdade para desenvolver seu trabalho), teve como ponto positivo o apoio e ajuda de suas colegas professoras mais experientes que lhe ajudaram a superar as dificuldades encontradas e aos poucos ir se adaptando as nuances da Educação Infantil.

Constatou-se ainda que a jornada de trabalho (40h/a) do Prof. Jorge, não interfere em sua vida pessoal e eventualmente leva trabalho para casa; no primeiro ano de atuação como professor do ensino infantil sofreu preconceito e estranhamento por parte de algumas mães, mas somente tomara conhecimento deste fato no final do ano letivo, mas isso não interferiu em seu desempenho profissional, pelo contrário, serviu de estímulo para fazer seu trabalho com mais afinco, empenho, dedicação e responsabilidade.

No tocante a natureza emocional, o Prof. Jorge, sente que seu trabalho é reconhecido tanto pela equipe gestora, pelas colegas professoras quanto pelos pais e pelas mães das crianças (seus alunos); é consciente que tem autonomia para desempenhar seu trabalho como educador do ensino infantil; considera seu ambiente de trabalho agradável, um lugar bom de trabalhar e conviver, embora eventualmente ocorram alguns conflitos entre superiores e professores (as) no ambiente de trabalho, mas são logo disseminados, porém, vez por outra, acabam por gerar alguns desgastes nas relações interpessoais e profissionais; entretanto, eventualmente, se sente estressado, nervoso, angustiado e ansioso, mas rapidamente retoma o controle da situação, se acalma e volta ao ponto de equilíbrio. Confessa que por gostar do que faz e se sentir bem em seu ambiente de trabalho não mudaria de profissão, pois em suas palavras “[...] *está satisfeito como professor da educação infantil*” (PROF. JORGE, 2016).

Este artigo não teve a pretensão de esgotar a discussão sobre o objeto de estudo deste trabalho, por isso, espera-se que a divulgação do mesmo e de outros estudos somem-se às de mais artigos produzidos e publicados que revelem não somente a influência dos fatores psicossociais na saúde e no desempenho profissional dos docentes, mas também as intervenções realizadas na perspectiva de sua superação e/ou exploração a favor da qualidade do trabalho docente realizado.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 7. ed. Edições 70. Lisboa: 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Secretarias da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Brasília: MEC, 2018.

_____. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e bases da Educação Nacional: Brasília: MEC, 1996.

CARLOTTO, Mary Sandra. A Síndrome de Burnout e o Trabalho Docente. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 1, p. 21-29, jan./jun., 2002. Disponível em: <<http://scielo.br/pdf/pe/v7n1/v7n1a03.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

CARNEIRO, Rúbia Mariano. **Síndrome de Burnout: um desafio para o trabalho do docente universitário**. Anápolis-GO: Centro Universitário de Anápolis – UNIEVANGÉLICA, 2010 (Dissertação de Mestrado). Disponível em: <<http://www.unievangelica.edu.br/files/images/curso/mestrado.mstma/2011/r%C3%BAbia%20mariano%20-%20s%C3%ADndrome%20de%20bournout.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

COSTA, Lúcia Simões; SANTOS, Marta. Fatores Psicossociais de Risco no Trabalho: Lições Aprendidas e Novos Caminhos. **International Journal on Working Conditions**, n. 5, jun. 2013. Disponível em: <http://ricot.com.pt/artigos/1/IJWC.5_LSCosta.MSantos_39.58.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2015.

FERREIRA, José Luiz. **Homens ensinando crianças: Continuidade-descontinuidade nas relações de gênero na escola rural**. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2008 (Tese de Doutorado). Disponível em <<http://tede.biblioteca.ufpb.br/bitstream/tede/4827/1/Arquivototal.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2015.

FIERRO, Alfredo. O desenvolvimento da personalidade na idade adulta e na velhice. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús (orgs.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 404-420. v 1 - Psicologia e evolutiva. Tradução: Daisy Vaz de Moraes.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção docência em formação. Série educação infantil)

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Mario Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004, p. 67-80.

JESUS, Cleber Souza de. **Aspectos psicossociais do trabalho e dor musculoesquelética em professoras**. Salvador: Instituto de Saúde Coletiva/ Universidade Federal da Bahia, 2011. 69 f. (Dissertação de Mestrado). Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/10308/1/22222222.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2015.

MINAYO, Mario Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004

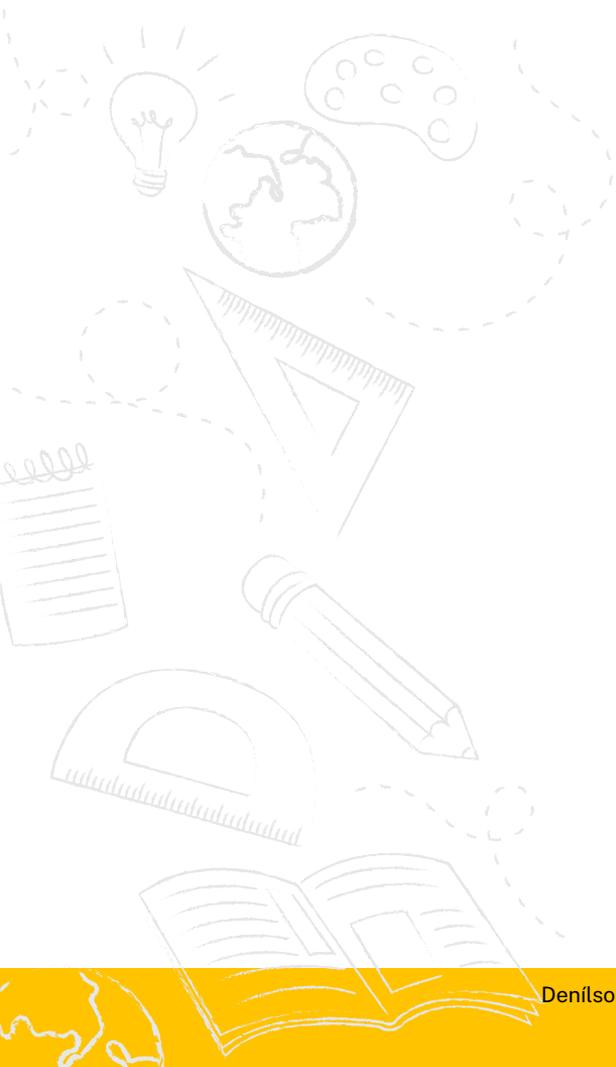
MINAYO, Maria Cecília Souza. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Mussite, 2000.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção docência em formação)

RAMOS, Joaquim. **Um estudo sobre os professores homens da educação infantil e as relações de gênero na rede municipal de Belo Horizonte – MG**. Belo Horizonte: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2011 (Dissertação/Mestrado). Disponível em: <http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_RamosJ_1.pdf>. Acesso em: 27 set. 2015.

SAYÃO, Deborah Thomé. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo de professores em creches**. 2005. 273 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências

da Educação, Florianópolis. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/106572/223081.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 10 dez. 2015.



SOBRE A ORGANIZAÇÃO E O(A)S AUTORE(A)S

Organização:

Maria Dalva Fontenele Cerqueira

Doutora em Educação na Universidade Federal do Piauí; Mestra em História pela Universidade Federal do Piauí (2015). Graduada em Licenciatura Plena em História pela Universidade Estadual do Piauí (2003). Especialização em História do Brasil pela Universidade Federal do Piauí (2005). Professora de História da Secretaria de Estado da Educação do Piauí.

Francisco Antonio Machado Araujo

Doutor em Educação (UFPI), Mestre em Educação (UFPI), Licenciado em História (UESPI). Graduado em Pedagogia (ISEPRO), Especialista em História das Culturas Afro-Brasileiras (FTC). Professor Adjunto do Departamento de Ciências Sociais e Educação - UFDPAr. Pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisas Histórico-críticas em Educação e Formação Humana - NEPSH. Desenvolve pesquisas com os seguintes temas: Processos constitutivos da (trans) formação humana pela mediação da educação. Processos constitutivos da identidade do educador. Processos de produção de significados e sentidos da profissão docente, notadamente da formação e da atividade docente. Desenvolvimento profissional do educador, tendo como fundamentação teórico-metodológica o Materialismo Histórico Dialético, Pedagogia Histórico Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural.

Autore(a)s:

Antônia Edna Brito

Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2003). Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Piauí (1997) e Professora da Universidade Federal do Piauí, Classe Professor Titular. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (1983). Especialista em Alfabetização e Planejamento Educacional (UFPI). Professora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação. Experiência docente na Educação Infantil, na alfabetização, no Ensino Fundamental e Ensino Médio (Educação Básica). Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Profissionalização docente em Pedagogia (NUPPEd). Coordenadora do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/UFPI. Temas de interesse: Formação de professores, Prática pedagógica, Saberes Docentes, Alfabetização,

Educação Infantil e Narratividade. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0064-6501>

Christiane de Faria Pereira Arcuri

Possui licenciatura em Educação Artística, habilitação em História da Arte pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1995), Mestrado em Ciência da Arte pela Universidade Federal Fluminense (1998), Doutorado em Literatura Brasileira pela Universidade Federal Fluminense (2014). Professora Adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ, Instituto de Aplicação/CAP, Programa de Pós-graduação de Ensino em Educação Básica/PPGEB.

E-mail: arcuriarte@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5702844883631502>

Orcid: 0000-0001-6554-3282

Daniele Cariolano da Silva

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará-PPGE/UECE. Mestrado Acadêmico em Educação e Especialização em Alfabetização de Crianças pela Universidade Estadual do Ceará. Especialização em Docência no Ensino Superior pela Faculdade Integrada da Grande Fortaleza. Graduação em Pedagogia e Habilitação em Administração Escolar pela UECE. Atualmente é pedagoga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE / Campus Quixadá.

E-mail: dannicariolano@yahoo.com.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3661354691629344>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7112-8552>

Denílson Barbosa dos Santos

Mestre em Geografia do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Piauí/PPGGEO/UFPI. Possui graduação em Geografia Licenciatura Plena pela Universidade Estadual do Maranhão/UEMA (2008) e em Pedagogia Licenciatura pela Universidade Estadual do Maranhão/UEMA (2014). É Especialista em Educação de Formadores de Professores/FACEMA; Especialista em Educação do Campo/UEMA; Especialista em Supervisão, Gestão e Planejamento Educacional/IESF; Especialista em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos/PROEJA/IFMA; Especialista em Psicologia da Educação/UEMA; Especialista em Atendimento Educacional Especializado/AEE/ Athenas/Dom Bosco. É Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão/IFMA campus Codó. Professor concursado de Geografia da Secretaria Municipal de Educação de Matões-MA desde 2009 aos dias atuais. É professor do Cursos de Pós-Graduação Lato Sensu do Instituto de Educação Athena. Membro do grupo de Pesquisa e Ensino de Geografia/NUPEG/UFPI.

Dilmar Rodrigues da Silva Júnior

Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGed/ da Universidade Federal do Piauí- UFPI, na Linha de Pesquisa: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS DA DOCÊNCIA. Especialista em Filosofia, Sociologia e Ensino Religioso pelo Instituto de Educação Athena, da Faculdade Dom Bosco. Especialização em Supervisão, Gestão e Planejamento Educacional pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano-IESF. Especialização em Alfabetização e Letramento- EAD- Faculdade Dom Alberto. Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Profissionalismo Docente- NUPPED, no Centro de Ciências da Educação- CCE/UFPI. Professor Celetista no Curso de Pedagogia do Centro Universitário Planalto Distrito Federal- UNIPLAN. Desenvolve pesquisas nos seguintes eixos temáticos: Formação de Professores, Prática Pedagógica, Educação Infantil e Narrativas. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2301-3096>.

Edna Xenofonte Leite

Mestra em Educação pelo Mestrado Acadêmico e Intercampi em Educação e Ensino (MAIE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE) Especialista em Educação Infantil pela Universidade Federal do Ceará UFC, Pedagoga pela Universidade Regional do Cariri (URCA), Professora de Educação Infantil nos municípios de Crato e Juazeiro do Norte-CE, Professora temporária do Programa de Formação de Professores (PARFOR-URCA).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7321229159464337>

E-mail: ednaxenofonte@yahoo.com.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6062-4868>

Elcimar Simão Martins

Pós-Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Doutor e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará. Especialista em Ensino de Literatura Brasileira pela Universidade Estadual do Ceará e em Gestão Escolar pela Universidade Federal do Ceará. Graduado em Letras com Habilitação nas Línguas Portuguesa e Espanhola e suas respectivas Literaturas pela Universidade Federal do Ceará. Pedagogo pela Universidade Metodista de São Paulo. Professor Adjunto A da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), com lotação no Instituto de Ciências Exatas e da Natureza (ICEN). Professor Permanente do Mestrado Acadêmico em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis (MASTS/UNILAB), do Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB-IFCE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do

Ceará (PPGE/UECE). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Diversidade e Docência – EDDocência.

E-mail: elcimar@unilab.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6354389593320758>

Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-5858-5705>

Elisete Moura Sousa do Nascimento

Possui graduação em Licenciatura Plena na Parte Especial do 2º Grau pela Universidade Federal do Piauí (1982), especialização em Didática do Ensino Superior pela Faculdade de Formação de Professores de Araripina – FAFOPA (1989). Com mais de 25 anos de experiência em sala de aula, exerceu a função de professora no Ensino Fundamental I e Ensino Médio, e coordenação do Fundamental I (1996-2020). Como graduanda de Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba, atualmente no 4º período, participou como voluntária da Atividade de Extensão Oficina de Contação de Histórias: a brinquedoteca como contexto de desenvolvimento infantil e formação docente (Carga Horária: 480h, abril–dezembro/2020) e como monitora na Atividade de Extensão Oficina Aprendendo a Contar Histórias para Crianças (Carga Horária: 40h). Submeteu, também, ao Encontro de Extensão 2020 – UFPB o trabalho A Contação de Histórias no Processo de Formação do Docente (Carga Horária: 20h).

E-mail: elise-moura@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7608891808525728>

Floris Rocha

Graduada em Licenciatura Plena em Letras Português pela Universidade Estadual do Piauí. Especialização em Educação à Distância pela Universidade Estadual do Piauí.

email: florisarocha13@gmail.com

Géssica Mesquita de Almeida

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Bolsista voluntária da Pró-Reitoria de Extensão (PREX) no projeto Novo Vestibular.

E-mail: gessicamesq@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8049003479260826>

Gilmara Barbosa de Jesus

Mestra em Educação, Linguagem e Tecnologias pela Universidade Estadual de Goiás-UEG (2019). Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela UEG (2013) e Bacharel em Administração Pública pela UEG (2019). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Brasileira de Educação e Cultura -FABEC (2014). Especialista em Direitos Humanos da Criança e

Adolescente pela Universidade Federal de Goiás-UFG (2015). Exerceu os cargos: Analista Educacional na função de Psicopedagoga na Prefeitura Municipal de Senador Canedo; e Pedagoga-PII na função de Professora da Educação Básica -Fundamental 1ª Fase na Prefeitura Municipal de Uruaçu. Atualmente é Técnico Administrativo em Educação do Instituto Federal de Goiás-Câmpus Uruaçu. Tem experiência nas áreas de Educação e Administração Pública, com ênfase em Educação, Ensino Superior e Tecnológico, Currículo, Orientação Educacional, Educação e Trabalho. Atuando principalmente nos seguintes temas: educação profissional, educação superior, estágio supervisionado, formação inicial e continuada de professores, políticas educacionais e mundo do trabalho.

E-mail: gbarbosadejesus@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1988204590797241>

Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-0480-8528>

Guilherme Resende Oliveira

Doutor em Economia pela Universidade de Brasília - UnB (2016), onde fez o mestrado (2011) e a graduação (2008), também em Economia. É professor do Mestrado em Desenvolvimento Regional no Centro Universitário Alves Faria (UniAlfa). Atualmente, Diretor-Executivo e pesquisador efetivo do Instituto Mauro Borges de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos, vinculado ao Governo do Estado de Goiás. Foi Pesquisador Visitante do IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada); gerente de Inovação da FAPEG (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás); gerente de Inteligência Territorial da Emater; professor da UnB (Universidade de Brasília), UAB (Universidade Aberta do Brasil), ENAP (Escola Nacional de Administração Pública) e Escola de Governo Henrique Santillo (Governo do Estado de Goiás). Pesquisa temas como avaliação de políticas públicas, desenvolvimento regional, economia agrícola e inovação.

E-mail: guilherme.oliveira@unialfa.com.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4435590881986017>

Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-2170-3608>

Gustavo Cunha de Araújo

Doutor em Educação pela UNESP. Mestre em Educação pela UFMT. Graduado em Artes Visuais pela UFU. Professor da Universidade Federal do Tocantins. Docente vinculado ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPPGE/UFT) e ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Artes (IARTE/UFU).

Email: gustavo.araujo@uft.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3011641878605040>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1996-5959>

Heloisa Fonseca Barbosa

Pós-graduanda em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (UFC) com distinção acadêmica Summa Cum Laude. Membro do projeto de pesquisa “Educação Especial: avaliação e monitoramento das políticas de inclusão escolar em contextos municipais de Curitiba/Pr e Fortaleza/Ce”. Pesquisadora na área de Educação atuando, principalmente, nos seguintes temas: Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, Políticas Educacionais Inclusivas, Práticas Pedagógicas no Contexto das Diferenças, Transtorno do Espectro Autista - TEA, Formação de Professores no Contexto da Sala de Aula Inclusiva e Atendimento Educacional Especializado - AEE.

E-mail: heloiisa.fonseeca@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0081704942130836>

Hercules Guimarães Honorato

Oficial da reserva da Marinha do Brasil. Integrante do Núcleo de Implantação do Instituto Naval de Pós-Graduação (NI-INPG); Ex-Professor da Escola Superior de Guerra (ESG) e da Escola Naval, Rio de Janeiro, Brasil. Formação acadêmica: Doutor e Mestre em Política e Estratégia Marítimas pela Escola de Guerra Naval; Curso de Altos Estudos de Política e Estratégia pela ESG, turma de 2010; Mestre em Educação pela Universidade Estácio de Sá; Especialista em Gestão Internacional e MBA em Logística pelo Instituto COPPEAD de Administração da Universidade Federal do Rio de Janeiro; Docência do Ensino Superior pelo Instituto “A Vez do Mestre” da Universidade Cândido Mendes; e Bacharel em Administração. Autor do livro: “Relato de uma experiência acadêmica: o ‘eu’ professor-pesquisador”, volumes I (2019), II (2020) e III (2021). Palestrante convidado do Curso de Estudos de Política e Estratégia da Associação dos Diplomados da ESG no Estado do Rio de Janeiro, Brasil. Membro do Comitê Editorial da Revista Mais Educação, São Caetano do Sul, SP, desde 2019.

E-mail: hghhmma@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8129815602916167>

ORCID - <https://orcid.org/0000-0001-7340-1532>

Isanice Neves e Silva

Especialista em Gestão, Supervisão e Currículo Institucional pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano - IESF. Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Vale do Itapecuru - FAI. Ministrou disciplinas pelo Programa Ensinar pelo Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. Participou da coordenação IV Encontro de Pesquisadores em Educação, com a temática: O quê, para quê e como fazer TCC reflexões sobre o processo de pesquisas e os limites e

perspectivas da BNCC para a Educação Básica. Coordenadora Pedagógica em Escola Municipal, (SEMECT) Caxias MA. Tem experiência na área da Educação: principalmente nos seguimentos de Coordenação Pedagógica, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, Formação e Desenvolvimento profissional de Professores.

Isaú Martins Pereira

Possui graduação em Ciências Biológicas pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. O mesmo é professor da Educação Básica na Rede Municipal de Aracoiaba (CE). Experiências profissionais como docente na Educação Básica.

E-mail: isaump89@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2922908641155110>

Ivaneide Severo Goiana

Mestre em História da Educação-UFC. Especialista em Gestão Educacional-FIP. Analista em Gestão Educacional do Estado de Pernambuco.

E-mail: ivaneidesevero28@gmail.com

Jacques Therrien

Possui graduação em Pedagogia - Universidade Santa Úrsula, Rio de Janeiro (1972), mestrado em Filosofia-Université de Montréal, Canada (1964), graduação em Teologia Pastoral - Colégio Máximo Cristo Rei, Brasil (1969), mestrado em Educação - Cornell University (1976), e doutorado em Educação - Cornell University, USA (1979). Tem pós-doutorado na Université Laval, Canada (1992) e na Universitat de Valencia, Espanha (2007). Pesquisador Sênior do CNPq e Líder do Grupo de Pesquisa Saber e Prática Social do Educador. Professor titular aposentado da Universidade Federal do Ceará (UFC) onde foi Diretor da Faculdade de Educação e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação. É professor pesquisador no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Foi Pro-Reitor de Ensino de Graduação da Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB-CE). Participou de comitês de educação no CNPq, CAPES, FUNCAP e INEP/MEC. Sua experiência na área de educação predomina no campo do Saber Docente, atuando principalmente nos seguintes temas: pedagogia, formação docente, trabalho docente, epistemologia da prática docente, racionalidade pedagógica, aprendizagem, educação no campo e política educacional.

E-mail: jacques@ufc.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8325025086811885>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5458-365X>

Joelson de Sousa Morais

Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) na linha de pesquisa “Formação de Professores e Trabalho Docente”. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN/2015). Especialista em Psicologia da Educação pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA/2016) e Pedagogo pela Faculdade de Ciências e Tecnologia do Maranhão (FACEMA/2012). É pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC/UNICAMP), do Grupo Interinstitucional de Pesquisa-Formação Polifonia (UNICAMP/UERJ) e do Grupo de Pesquisas Interdisciplinares: Educação, Saúde e Sociedade (UEMA/CPNQ). Tem experiência e desenvolve pesquisas e estudos nas áreas de: Formação de Professores/as; Cotidiano Escolar; Saberes e Identidades Docentes; Desenvolvimento e Aprendizagem Profissional da Docência; Professores/as Iniciantes; Currículo e Pesquisa Narrativa (Auto)Biográfica em Educação. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1893-1316>

Kátia de Araújo Luz

Graduada em Letras-Língua Portuguesa e em Serviço Social, pela Universidade Federal do Piauí. Tem MBA Gestão por Excelência pelo SENAI (Departamento Regional de Santa Catarina). Atualmente está no curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Estadual do Piauí. É analista superior I – SESI (Departamento Regional do Piauí) e professora da rede pública estadual do Piauí.

E-mail: katiaaraujoluz@gmail.com

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3182528864171758>

Lidiane da Silva

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba, cursando o 4º período. Integrante atualmente do Projeto: EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: análise das produções dissertativas no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UFPB(2009-2019) e desenvolvimento de estratégias e materiais afro-pedagógicos, vinculado ao Programa de Iniciação Científica PIBIC/PIVIC, coordenado pela Profa. Dra. Ana Paula Romão de S. Ferreira e a coordenadora adjunta Profa. Dra. Thaís Oliveira de Souza. Atualmente faço parte do Projeto: NÚCLEO DE CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS: fortalecendo a visibilidade das ações sócio-pedagógicas em Direitos Humanos no contexto das mídias sociais digitais, vinculando ao Programa de Bolsas de Extensão-PROBEX, coordenado pelo Prof. Dr. Alexandre Magno Tavares da Silva. Participei da Atividade de Extensão “O lúdico na infância: contribuições da atividade do brincar para a aprendizagem e o desenvolvimento de crianças”. Participei da Atividade de Extensão “As Conexões do Pensamento Político-Pedagógico de

Paulo Freire”.

Participo do grupo de estudo vinculado ao CNPq sobre o Observatório de História, Educação e Cultura (HECO). Participei como Monitora do Projeto de Ensino ‘Os Fundamentos da Educação e sua Relevância para a Formação nas Licenciaturas’, na disciplina ‘Filosofia da Educação II’. Participei do Programa de Monitoria para o Ensino Remoto 2020.1, na disciplina Política Educacional da Educação Básica. Fui Monitora do Programa de Monitoria na FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: PESQUISA, PLANEJAMENTO E GESTÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA, na disciplina Política Educacional da Educação Básica.

Cursos Livres: Curso de Métodos de Pesquisa (2020)

Tecendo Sentido do Ser e Estar com/na Universidade em Tempos de Isolamento Social (2020).

Pensando a Escola em Tempo Integral: Perspectivas para o trabalho coletivo (2020).

E-mail: lidianelidi4282@gmail.com

Lucian da Silva Barros

Doutorando em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). Mestre em Educação pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS). Especialização em Ética, valores e Cidadania na escola pela Universidade de São Paulo (USP). Psicólogo formado pela Universidade Católica de Santos (UNISANTOS). Professor do SENAC São Paulo. Membro do grupo de pesquisa Formação de Professores e Políticas Públicas.

E-mail: lucian.barros@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7220001134137069>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7592-3473>

Lucilene Angélica Brandão

Graduada em Licenciatura Plena em História pela Universidade Federal do Piauí. Especialização em Educação à Distância pela Universidade Estadual do Piauí. Especialização em Gestão da Docência Superior, pela Universidade Estadual do Piauí.

email: lucileneangelica@gmail.com

Maiara Fonseca de Alencar Barbosa

Graduada em Letras Português pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Palestrante em eventos sobre autismo e mulheres na história. Pesquisadora independente de mulheres na história.

E-mail: trabalhoseescrever@yahoo.com.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5534131760590931>

Márcia Regina da Silva

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos –RS (2013). Mestrado Acadêmico em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos -RS (2016) integrando a linha de pesquisa Educação, Desenvolvimento e Tecnologias. Doutoranda em Educação pela Universidade La Salle de Canoas –RS, integrando a linha de pesquisa Gestão, Educação e Políticas Públicas. A mesma é professora na rede municipal de Esteio - RS, atuando no Serviço de Apoio Pedagógico –SAP, tendo experiência na Educação Especial e na Educação Inclusiva.

E-mail: sme.maresiasol@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0800604594724971>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7356-8022>

Maria da Conceição Magalhães Batista Costa

Graduada em Licenciatura Plena em Letras Português pela Universidade Federal do Piauí. Especialização em Educação à Distância pela Universidade Estadual do Piauí. Especialização em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) pela Universidade Estadual do Piauí. Especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa, pela Universidade Estadual do Piauí. Mestranda em Linguística pela Universidade Federal do Piauí.

email: conceicaombc@yahoo.com.br

Maria de Lourdes Félix de Lacerda

Possui graduação em Ciências Naturais pela Universidade Federal da Paraíba (2016).

Especialização em Psicopedagogia pela Faculdade Três Marias (2019), graduanda no curso de Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba, cursando o 4º período.

Integrante do projeto de Iniciação Científica intitulado: Inovação em educação no Brasil: estudos teóricos, dados estatísticos e instituições, vinculado ao projeto de pesquisa PIBIC/PIVIC conforme edital 02/2020/PROPESQ, coordenado pela Profa. Dra. Lebiã Tamar Gomes Silva, especificamente o Plano de Trabalho 3, intitulado “A Rede de Inovação em Educação no Brasil”, orientado pela Profa. Dra. Jeane Félix da Silva.

Cursos Livres: Formação para Articuladores do Programa de Inovação Educação Conectada promovido pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (2020). Capacitação para aplicador em ABA promovido pelo Grupo INAPEA (2021)

E-mail: lourdeslacerda13@hotmail.com

Lattes: Indisponibilidade do Sistema não foi possível resgatar o link.

Maria Divina Ferreira Lima

Possui Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Piauí (1998) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2005). Tem experiência na área de Educação, com ênfase nos seguintes temas: Formação de Professores, Práticas Pedagógicas, Estágio Supervisionado, Avaliação Educacional e da Aprendizagem, Desenvolvimento Profissional Docente, Didática. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Formação Docente, Ensino e Práticas Educativas-NUPEFORDEPE.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4552-6802>.

Maria Elly Krishna dos Santos Pereira

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE-UECE), Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo mesmo Programa de Mestrado Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), Especialista em Ensino de Geografia pelo Instituto UCAM-ProMinas, Licenciada em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará e Professora na Secretaria de Educação do Estado do Ceará.

E-mail: elly.krishna@aluno.uece.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7744911235168501>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7661-8446>

Marismênia Nogueira dos Santos

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Analista em Gestão Educacional do Estado de Pernambuco. Pesquisadora-colaboradora do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário (IMO)

E-mail: marismenia.santos@aluno.uece.br.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1071952707798252>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3538-5129>

Pedro Pereira Cortes Filho

Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal do Tocantins (PPPGE/UFT). Graduação em Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade Estadual do Tocantins pela UNITINS. Especialização em Metodologias Inovadoras Aplicadas à Educação na área específica de Matemática, Ciências e suas Tecnologias pela FACINTER de Curitiba-PR. Especialização em Avaliação Escolar em Matemática

pela Fundação CESGRANRIO/RJ. Atualmente é professor de Matemática efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins - IFTO.

Email: pedro.cortes@uft.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2902971521026851>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3589-844X>

Priscilla Leal Mello

Possui graduação em História pela Universidade Federal Fluminense (1994), graduação em Comunicação Social-Jornalismo pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1989), mestrado em História pela Universidade Federal Fluminense (1999) e doutorado em História pela Universidade Federal Fluminense (2009). É professora Adjunta de História do Departamento de Ciências Humanas da Faculdade de Formação de Professores da UERJ. Coordenou o subprojeto História do Programa de Iniciação à Docência (PIBID), nas edições 2016 e 2018. É coordenadora do Curso de Graduação em História da FFP, desde novembro de 2020. É professora de História da Rede Pública Municipal de Niterói (FME). Coordenou a área de História da Rede Municipal de Niterói (FME). Estudiosa dos temas de letramento em sua interface com o Ensino de História. Pesquisadora das escritas de escravizados e de libertos no Brasil e na África Ocidental. Possui experiência em Jornalismo histórico, com a escrita e edição de resenhas, cadernos históricos e reportagens para jornais e revistas especializadas. Atua em processos de elaboração de conteúdos didáticos no INEP-MEC.

E-mail: priscillalmello.uerj@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0441454097705356>

Rita Oliveira de Carvalho

Mestre em Educação e Ensino- UECE. Especialista em Psicopedagogia – Fip. Graduada em Pedagogia –Urc. Atualmente professora temporária da Universidade Regional do Cariri-URCA.

ORCID: <https://orcid.org.000-000163739-281>

Sabrina Grisi Pinho de Alencar

Doutora (2019) e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2012). Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba. No período de agosto de 2019 a agosto de 2020 esteve como Professora Substituta do Departamento de Habilitações Pedagógicas do Centro de Educação –UFPB, bem como professora do Componente Curricular Trabalho de Conclusão de Curso II pelo Curso de Pedagogia a Distância –UFPB. Atualmente é membro do Grupo Interdisciplinar de Estudo e Pesquisa em Educação e Ciências Humanas – GIEPECH do IFPB na condição de Pesquisadora. Foi Formadora do

PROJOVEM URBANO JP entre os anos de 2013 a 2015. Atua desde 2009 no curso de Pedagogia a Distância da UFPB/UAB como professora mediadora a distância dos componentes curriculares Introdução a EAD, Seminários Temáticos I, II e IV e Ludicidade I, atualmente Professora Orientadora de TCC. Atuou de 2011 a 2012 como assessora pedagógica e professora do curso de pós-graduação em Gestão Escolar na modalidade a distância da Universidade Federal da Paraíba, como assessora pedagógica do Mestrado Profissional - Gestão em Organizações Aprendentes -MPGOA da UFPB, professora-mediadora do Curso de Especialização em educação de Jovens e Adultos - UFPB, colaboradora da Cátedra de EJA da UNESCO e Vice-coordenadora do Projeto Núcleo de Referência em Educação de Jovens e Adultos: História e Memória -PB. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Popular, Educação a distância, Gestão Pública, Políticas Educacionais, Tecnologia e Formação de professores. E-mail: sabrinagrisci@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7605235994017354>

Shirlei Marly Aves

Licenciada em Letras Português pela Universidade Federal do Piauí, especialista em Educação a Distância pela Universidade de Brasília, mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará e doutora em Letras/Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco. No Doutorado, desenvolveu pesquisa sobre discurso e trabalho do tutor da educação a distância, com base em estudos ergológicos e na Teoria Dialógica de Mikhail Bakhtin. Tem experiência com Linguística Aplicada, Metodologia da Pesquisa Científica e Educação a Distância. Pesquisa a leitura e a escrita nas atividades de ensino de língua e em livros didáticos (impressos e digitais), com foco nos gêneros textuais, bem como o trabalho do professor de língua materna, a partir da teoria dialógica do Círculo de Mikhail Bakhtin e do Interacionismo Sociodiscursivo. É professora do curso de Letras Português da Universidade Estadual do Piauí. Atua como coordenadora do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) e como coordenadora institucional do programa Residência Pedagógica, na Universidade Estadual do Piauí. É membro da rede de ancoragem do Programa Escrevendo o Futuro - Olimpíada de Língua Portuguesa - atuando como docente formadora do estado do Piauí.

E-mail: shirleimarly@ccm.uespi.br

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7828918779492971>

ORCID: 0000-0001-5305-1272

Solimar Santana Oliveira

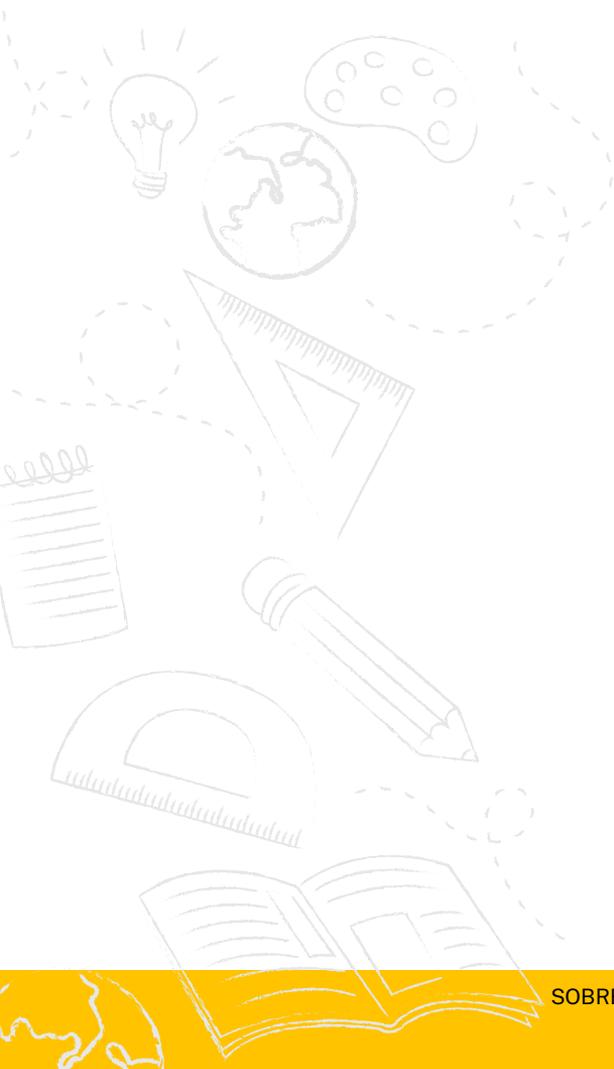
Mestra em Desenvolvimento Regional pelo Centro Universitário Alves Faria - UNIALFA (2020). Possui graduação em Licenciatura Plena em História pela

Faculdade de Educação Ciências e Letras de Porangatu (1989) e Graduação em Direito pela Universidade Salgado de Oliveira (2006). Tem experiência na área de História, com ênfase em História.

E-mail: sollimar.advogada@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9147642552910494>

Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-5831-3726>





A Educação é o processo pelo qual os seres humanos se apropriam da produção cultural produzida pela sociedade ao longo de seu movimento sócio-histórico. Assim, em cada momento histórico as sociedades possuem práticas educativas distintas. E, nesta compreensão, esta publicação objetiva contribuir com as discussões atuais sobre os processos educativos e a produção científica produzida sobre a educação em movimento.