

LES

ISSN 1518-0743 (impressa)
ISSN 2526-8449 (eletrônica)

UFPI/CCE/PPGED

LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

Revista LES

do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI
Ano 25 | n. 44 | jan./abr. 2020



Universidade Federal do Piauí
Centro de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação





UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ | UFPI

Reitor | Jose Arimatéia Dantas Lopes

Vice-Reitora | Nadir do Nascimento Nogueira

Pró-Reitor de Pesquisa | Joao Xavier da Cruz Neto

Pró-Reitora de Pós-Graduação | Regina Lucia Ferreira Gomes

Superintendente de Comunicação Social | Jacqueline Lima Dourado

Diretor da EDUFPI | Ricardo Alaggio Ribeiro

CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO | CAMPUS MINISTRO PETRONIO PORTELA

Diretor | Luís Carlos Sales

Vice-Diretora | Zozilena de Fatima Froz Costa

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Coordenadora | Maria da Gloria Moura de Carvalho

Vice Coordenador | Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti

Editora | Professora Doutora Neide Cavalcante Guedes

Editoras Adjuntas |

Dra Maria da Glória Carvalho Moura – Universidade Federal do Piauí

Dra Eliana Sousa Alencar Marques - Universidade Federal do Piauí

Dra Shara Jane Holanda Costa Adad - Universidade Federal do Piauí

Dra Carmen Lúcia de Oliveira Cabral- Universidade Federal do Piauí

COMITÊ EDITORIAL

Ademir Damásio | Universidade do Extremo Sul Catarinense

Antonio de Pádua Carvalho Lopes | Universidade Federal do Piauí

Antônio Gomes Alves Ferreira | Universidade de Coimbra-Portugal

Antonio Manuel Seixas Sampaio Nóvoa | Universidade de Lisboa

Ademir José Rosso | Universidade Estadual de Ponta Grossa

Ana Valéria Marques Fortes Lustosa | Universidade Federal do Piauí

Anna Maria Piussi | Università di Verona | Itália

Antônia Edna Brito | Universidade Federal do Piauí

Diomar das Graças Motta | Universidade Federal do Maranhão

Jefferson Mainardes | Universidade Estadual de Ponta Grossa

Júlio Emílio Diniz-Pereira | Universidade Federal de Minas Gerais

Luiz Botelho Albuquerque | Universidade Federal do Ceara

Manoel Oriosvaldo de Moura | Universidade de São Paulo

Maria Cecília Cortez Christiano de Souza | Universidade de São Paulo

Maria Juraci Maia Cavalcante | Universidade Federal do Ceara

Maria Luiza Sussekind | Universidade Federal do Rio de Janeiro

Maria Saloniilde Ferreira | Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Maria Teresa Ribeiro Pessoa | Universidade de Coimbra | Portugal

Maria Vilani Cosme de Carvalho | Universidade Federal do Piauí

Marília Pinto de Carvalho | Universidade de São Paulo

Mariná Holzmman Ribas | Universidade Estadual de Ponta Grossa

Neide Cavalcante Guedes | Universidade Federal do Piauí

Nicolas Davies | Universidade Federal Fluminense

Stella Maris Bortoni Ricardo | Universidade de Brasília

Vera Maria Fidal Peroni | Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Endereço para contato

Universidade Federal do Piauí

Centro de Ciências da Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Revista **“Linguagens, Educação e Sociedade”**

Campus Min. Petrônio Portela – Ininga

64.049-550 – Teresina – Piauí – Fone (86) 3237-1214

E-mail: revistales.ppged@ufpi.edu.br

www.ojs.ufpi.br

Web:<<http://www.ufpi.br>>

Versão eletrônica: <<http://www.ufpi.br/ppged>>

LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE – ISSN 1518-0743 (IMPRESSA) ISSN 2526-8449 (ELETRONICA), Ano 25, n. 44, jan./abr. 2020.

Revista de divulgação científica do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí. Com publicação quadrimestral. Os pontos de vistas divulgados são de responsabilidade dos autores.

Missão: Publicar resultados de pesquisas originais e inéditos, revisões bibliográficas e resenhas de obras clássicas ou inéditas na área de Educação, como forma de contribuir com a divulgação do conhecimento científico e com o intercâmbio de informações.

Versão on-line: <http://www.ufpi.br/ppged>

Projeto Gráfico/Capa/Diagramação Carlos Alberto A. Dantas

Revisora do Idioma Inglês Renata Cristina da Cunha

Instrução para os colaboradores/autores Vide final da revista

Pede-se permuta We ask for Exchange

Linguagens, Educação e Sociedade: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI/Universidade Federal do Piauí/Centro de Ciências da Educação, ano 25, n. 44

(2020) – Teresina: Ed. UFPI, 2020 –308p.

Desde 1996

Periodicidade quadrimestral

(jan./abr. 2020)

ISSN 1518-0743 (IMPRESSA)

ISSN 2526-8449 (ELETRONICA)

1. Educação – Periódico CDD 370.5. I. Universidade Federal do Piauí – CDU 37(05)

Indexada em/ Indexed in:

(IRESIE – Índice de Revistas en Educacion Superior e Investigacion Educativa) –

Universidad Nacional Autónoma do México – UNAM.

BBE – Bibliografia Brasileira de Educação – Brasília – CIBEC/INEP.

DIADORIM – Diretório de Políticas de Acesso Aberto das Revistas Científicas Brasileiras.

EDUBASE – Faculdade de Educação / UNICAMP – Campinas-SP.

LATINDEX – Sistema Regional de Informacion em Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, Espana y Portugal.

PORTAL LivRE! – Ministério da Ciência e Tecnologia.

CAPES - Portal de Periódicos

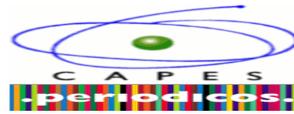
REDIB – Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico

GOOGLE ACADÊMICO

SUMÁRIOS.ORG – Sumários de Revistas Brasileiras

LATINREV – Red Latinoamericana de Revistas en Ciências Sociais

SEER- Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas



UFPI / CCE
LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

LES

Revista do
Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI
ISSN 1518-0743 | ano 25 | n. 44 | jan./abr. | 2020
<http://dx.doi.org/10.26694/15180743.2020.2544p308>

Editorial | 12

Artigos

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: REFLEXÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO | 19

Letícia Arruda
Maria Selma Grosch

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DOCENTES DIFERENCIADAS: CURRÍCULO EM AÇÃO EM UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL | 40

Wirla Risany Lima Carvalho
Maria Carolina Junqueira Dória

O PROGRAMA ALFABETIZA MARANHÃO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES E PRODUTORES DE TEXTOS | 61

Edith Maria Batista Ferreira
Joelma Reis pereira
Vanja Maria Coutinho Fernandes

A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR E OS DESAFIOS DO ACESSO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO | 82

Roberta Gonçalves Duarte
Débora Monteiro do Amaral

OS TRÊS MOMENTOS PEDAGÓGICOS DA AÇÃO DIDÁTICA COMO CAMINHO PARA A PRÁXIS PEDAGÓGICA | 103

José Pedro Guimarães da Silva
Maria Socorro Lucena Lima
Elisângela André da Silva Costa

O ESFORÇO ACADÊMICO DE GRADUANDOS DE CURSO A DISTÂNCIA: A PERSPECTIVA “HERÓICA” E AS NECESSIDADES CONVERTIDAS EM VIRTUDES | 124

Fernanda Miquelotti Pereira Serrador
Carlos Lopes

LIMITES E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA FORMAÇÃO DE LICENCIANDOS EM LETRAS/ESPANHOL | 154

Samira Silva Leão
Lia Machado Fiuza Fialho
Francisca Genifer Andrade de Sousa

A PRÁTICA DOS ORIENTADORES PEDAGÓGICOS EM QUEIMADOS (RJ) NA PERSPECTIVA DE UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA | 173

Bethania Bittencour
Daniela Patti do Amaral

O APOIO PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO EM CLASSE COMUM: O CASO DE CAMPO GRANDE-MS COMO METONÍMIA DA PRECARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL | 199

Giovani Ferreira Bezerra

FESTIVIDADES ESCOLARES COMO ELEMENTO DE TRADIÇÃO CULTURAL, IDENTITÁRIO E EDUCATIVO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIAS SOBRE ATIVIDADES JUNINAS NA ESCOLA PÚBLICA | 229

Francisco Renato Lima

OS FANTASMAS AINDA BAILAM: O MÉTODO REGRESSIVO-PROGRESSIVO E A ESCOLA | 255

Mitsi Pinheiro de Lacerda

O ENSINO DE GEOGRAFIA E A LEITURA DE TEXTOS MULTISSEMIÓTICOS | 276

Vinicius Leite da Silva Carvalhães
Maria de Fátima Ramos da Andrade

INSTRUÇÕES PARA O ENVIO DE TRABALHOS. NORMAS PARA COLABORAÇÕES | 298

FORMULÁRIO DE PERMUTA | 307

FICHA DE ASSINATURA | 308

Editorial | 12

Articles

CONTINUING EDUCATION OF LITERACY TEACHERS: REFLECTIONS ABOUT ALPHABETIZATION AND LITERACY | 19

Letícia Arruda
Maria Selma Grosch

DIFFERENTIATED PEDAGOGICAL AND TEACHING PRACTICES: CURRICULUM IN ACTION IN NA EXPERIENCE IN ELEMENTARY SCHOOL | 40

Wirla Risany Lima Carvalho
Maria Carolina Junqueira Dória

THE ALFABETIZA MARANHÃO PROGRAM AND ITS IMPLICATIONS FOR TEACHING READERS AND WRITERS OF TEXTS | 61

Edith Maria Batista Ferreira
Joelma Reis pereira
Vanja Maria Coutinho Fernandes

THE DEMOCRATIZATION OF THE ACCESS TO HIGHER EDUCATION AND THE CHALLENGES OF THE ACCESS AND PERMANENCE OF STUDENTS WITH DISABILITIES IN THE RURAL EDUCATION DEGREE COURSE | 82

Roberta Gonçalves Duarte
Débora Monteiro do Amaral

THE THREE TEACHING MOMENTS OF DIDACTIC ACTION AS WAY TO THE PEDAGOGICAL PRACTICE | 103

José Pedro Guimarães da Silva
Maria Socorro Lucena Lima
Elisangela André da Silva Costa

THE ACADEMIC EFFORT OF DISTANCE COURSE GRADUATING STUDENTS: THE “HEROIC” PERSPECTIVE AND NEEDS MADE INTO VIRTUES | 124

Fernanda Miquelotti Pereira Serrador
Carlos Lopes

LIMITS/BILITIES OF DISTANCE EDUCATION IN THE FORMATION OF LICENSED LETTERS/SPANISH | 154

Samira Silva Leão
Lia Machado Fiuza Fialho
Francisca Genifer Andrade de Sousa

THE PRACTICE OF PEDAGOGICAL ADVISORS IN QUEIMADOS (rj) FROM THE PERSPECTIVE OF ADEMOCRATIC MANAGEMENT | 173

Bethania Bittencour
Daniela Patti do Amaral

SPECIALIZEND PEDAGOGICAL SUPPORT IN COMMON CLASS: THE CASE OF CAMPO GRANDE- MS AS A METONY OF PRECARIZATION IN SPECIAL EDUCATION | 199

Giovani Ferreira Bezerra

SCHOOLS FESTIVITIES AS ELEMENT OF CULTURAL, IDENTITY AND EDUCATIONAL TRADITION: A REPORT OF EXPERIENCES ON JUNIOR ACTIVITIES IN THE PUBLIC SCHOOL | 229

Francisco Renato Lima

THE GHOSTS ARE DANCING STILL: THE REGRESSIVE-PROGRESSIVE AND THE SCHOOL | 255

Mitsi Pinheiro de Lacerda

GEOGRAPHY TEACHING AND READING MULTISEMIOTIC TEXTS | 276

Vinicius Leite da Silva Carvalhães
Maria de Fátima Ramos da Andrade

INSTRUCTIONS FOR SUBMISSION OF PAPERS. RULES FOR COLLABORATION | 301

EXCHANGE | 307

SIGNATURE | 308

Artículos

FORMACIÓN CONTINUA DE MAESTROS DE ALFABETIZACIÓN: REFLEXIONES SOBRE ALFABETIZACIÓN Y LETRAMIENTO | 19

Letícia Arruda
Maria Selma Grosch

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y DE ENSEÑANZA DIFERENCIADAS: CURRÍCULO EM ACCIÓN EM UMA EXPERIENCIAS EM ENSEÑANZA FUNDAMENTAL | 40

Wirla Risany Lima Carvalho
Maria Carolina Junqueira Dória

EL PROGRAMA DE ALFABETIZACIÓN MARANHÃO Y SUS IMPLICACIONES PARA LA FORMACIÓN DE LECTORES Y PRODUCTORES DE TEXTOS | 61

Edith Maria Batista Ferreira
Joelma Reis pereira
Vanja Maria Coutinho Fernandes

LA DEMOCRATIZACIÓN DEL ACCESO A EDUCACIÓN SUPERIOR Y LOS DESAFÍOS DEL ACCESO Y LA PERMANENCIA DE ESTUDANTES COM DISCAPACIDAD EM LA LICENCIATURA EM EDUCACIÓN DEL CAMPO | 82

Roberta Gonçalves Duarte
Débora Monteiro do Amaral

LOS TRÊS MOMENTOS PEDAGÓGICOS DE LA ACCIÓN DIDÁTICA COMO CAMINO PARA LA PRÁXIS PEDAGÓGICA | 103

José Pedro Guimarães da Silva
Maria Socorro Lucena Lima
Elisangela André da Silva Costa

EL ESFUERZO ACADÉMICO DE GRADUADOS DEL CURSO DE DISTÂNCIA: LA PERSPECTIVA “HERÓICA” Y LAS NECESIDADES CONVERTIDAS EN VIRTUDES | 124

Fernanda Miquelotti Pereira Serrador
Carlos Lopes

LIMITES Y POSSIBILIDADES DE LA EDUCACIÓN A DISTÂNCIA EM LA FORMACIÓN DE LICENCIANTES EN LETRAS/ESPAÑOL | 154

Samira Silva Leão
Lia Machado Fiuza Fialho
Francisca Genifer Andrade de Sousa

LA PRÁCTICA DE LOS ASESORES PEDAGÓGICAS EN QUEIMADOS (RJ) DESDE LA PERSPECTIVA DE UNA GESTIÓN DEMOCRÁTICA | 173

Bethania Bittencour
Daniela Patti do Amaral

APOYO PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO EN CLASE COMÚN: EL CASO DE CAMPO GRANDE-MS COMO METONÍMIA DA LA PRECARIZACION EN EDUCACIÓN ESPECIAL | 199

Giovani Ferreira Bezerra

FESTIVIDADES ESCOLARES COMO ELEMENTO DE TRADICION CULTURAL, IDENTIFICADOR Y EDUCATIVO: UN RELATO DE EXPERIÊNCIAS SOBRE ACTIVIDADES JUNINAS EM LA ESCUELA PÚBLICA | 228

Francisco Renato Lima

LOS FANTASMAS TODAVIA BAILAN: EL MÉTODO REGRESIVO-PROGRESIVO Y LA ESCUELA | 255

Mitsi Pinheiro de Lacerda

ENSEÑAZA Y LECTURA DE GEOGRAFÍA TEXTOS MULTISEMIÓTICOS | 276

Vinicius Leite da Silva Carvalhares

Maria de Fátima Ramos da Andrade

INSTRUCCIONES PARA EL ENVÍO DE TRABAJOS. NORMAS PARA LAS COLABORACIONES | 304

FORMULÁRIO DE PERMUTA | 307

FICHA DE ASSINATURA | 308

EDITORIAL

Neide Cavalcante Guedes
Editora Chefe - Linguagens Educação e Sociedade

A Revista Linguagens, Educação e Sociedade vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí tem a grata satisfação de apresentar sua edição número 44, reafirmando o compromisso em publicar artigos que apresentem contribuições para o campo da educação, além de promover o intercâmbio entre pesquisadores das diversas regiões brasileiras. Os artigos problematizam temáticas atuais e instigantes para o campo da Educação, dos quais destacamos: Formação Continuada, Prática Pedagógica e Alfabetização que permeiam as 12 (doze) produções que ora disponibilizamos.

No artigo **“FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: REFLEXÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO”** as autoras Letícia Arruda e Maria Selma Grosch buscam identificar os efeitos da formação continuada de professoras alfabetizadoras na concepção dessas professoras sobre a alfabetização na perspectiva do letramento. Com abordagem qualitativa, os dados foram coletados por meio de questionário junto a trinta professoras efetivas com experiência em turmas de 1º e/ou 2º ano da rede municipal de educação de Lages/SC. Para as autoras lecionar em turmas de alfabetização exige das professoras um conhecimento em relação aos aspectos que influenciam no processo de ensino e aprendizagem e um constante movimento de interação entre o objeto do conhecimento e os estudantes e concluem apontando para a necessidade de se considerar os índices de analfabetismo, bem como dos condicionantes que permeiam a prática pedagógica das professoras, de modo que, as políticas públicas relacionadas à alfabetização primem pela valorização dessas turmas de iniciação escolar, no sentido de, oportunizar às professoras condições e subsídios que se fazem necessários na aprendizagem, compreensão e domínio da alfabetização e letramento.

Wirla Risany Lima Carvalho e Maria Carolina Junqueira Dória no artigo intitulado **“PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DOCENTES DIFERENCIADAS: CURRÍCULO EM AÇÃO EM UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL”** apresentam uma experiência exitosa de práticas pedagógicas e docentes diferenciadas que desenvolvem o

currículo oculto na escola pública. O campo teórico do estudo foi desenvolvido a partir dos conhecimentos sobre currículo e as práticas pedagógicas e docentes. As autoras concluem afirmando a importância de se compreender o processo de ensino-aprendizagem para transformá-lo, envolto totalmente em uma intencionalidade de formação humana ideal uma vez que nesse contexto, a satisfação gerada tanto para alunos quanto para os docentes envolvidos e, por extensão, ao restante dos atores educacionais, fez valer a pena cada momento dessa estratégia de ensino aplicada com essas turmas de segundo ano do ensino fundamental.

No artigo **“O PROGRAMA ALFABETIZA MARANHÃO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES E PRODUTORES DE TEXTOS”** Edith Maria Batista Ferreira, Joelma Reis Correia e Vanja Maria Coutinho Fernandes analisam as implicações do Programa *Alfabetiza Maranhão* para a formação do leitor e produtor de textos, com base nas orientações para o ensino da leitura e da escrita presentes em três Cadernos de Atividades utilizados durante a sua implementação no ano de 2015. Os resultados apontam que as orientações advindas do referido Programa dificultam a formação de leitores e de produtores de textos, por não aproximar os alunos dos gêneros textuais que circulam socialmente, tendo em vista que os materiais de leitura dão ênfase à didatização da literatura, além de supervalorizarem os aspectos técnicos da língua como ponto de partida do processo de alfabetização de crianças. As conclusões se encaminham no sentido de que a formação de leitores e produtores de textos fica prejudicada, pois a criança, acostumada a focar na letra, na sílaba e na palavra, terá muito mais dificuldades de compreender todo o processo de escrita e de leitura evidentemente.

Em **“A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR E OS DESAFIOS DO ACESSO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO”** as autoras Roberta Gonçalves Duarte e Débora Monteiro do Amaral investigam os desafios do acesso e permanência de estudantes com deficiência no ensino superior, especialmente no curso de Licenciatura em Educação do Campo – *campus* Goiabeiras da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Para as autoras fica evidente a necessidade de criação de políticas e práticas que garantam não apenas o acesso, mas a permanência, participação, apropriação do saber e a conclusão acadêmica desses estudantes em cursos de Licenciatura em Educação do Campo, bem como em outras Licenciaturas que devem estar articuladas com as esferas pedagógica, social e administrativa da Universidade, levando em consideração as especificidades do curso e de seus sujeitos. Em suas conclusões as autoras reafirmam a necessidade de se pensar ações que garantam a

apropriação do saber e o atendimento às necessidades educacionais especiais desses estudantes, articuladas com as esferas pedagógica, social e administrativa, de forma a oferecer uma aprendizagem com qualidade, equidade, justiça e responsabilidade social.

José Pedro Guimarães da Silva, Maria Socorro Lucena Lima e Elisangela André da Silva Costa no artigo **“OS TRÊS MOMENTOS PEDAGÓGICOS DA AÇÃO DIDÁTICA COMO CAMINHO PARA A PRÁXIS PEDAGÓGICA”** apresentam a articulação dos três momentos pedagógicos da ação didática, na área de ensino de ciências, como atividade instrumentalizadora da práxis pedagógica, a partir das categorias práxis, intersubjetividade, reflexibilidade e dialogicidade, tendo como autores basilares, respectivamente, Adolfo Sanches Vásquez, Jacques Therrien, José Gimeno Sacristán e Paulo Freire. Os resultados apontam que as categorias discutidas no quadro teórico dialogam entre si, colaborando, através da perspectiva epistemológica, política e pedagógica que as sustentam, com a formação e o trabalho docente, que aponta para a necessária articulação entre teoria e prática nos processos de ensino-aprendizagem, numa perspectiva de favorecimento da práxis pedagógica.

No artigo **“O ESFORÇO ACADÊMICO DE GRADUANDOS DE CURSO A DISTÂNCIA: A PERSPECTIVA “HEROICA” E AS NECESSIDADES CONVERTIDAS EM VIRTUDES”** Fernanda Miquelotti Pereira Serrador e Carlos Lopes partem da seguinte questão: como graduandos de curso a distância interiorizam e exteriorizam a ideia do esforço acadêmico, considerando a sua posição social no campo da graduação na educação superior pública? Os autores concluem afirmando a existência de uma naturalização do esforço acadêmico, percebido pelos estudantes como virtude, legitimando o jogo escolar praticado no curso a distância. Os estudantes entrevistados acreditam que o esforço acadêmico é condição indispensável para a aprendizagem e para a conclusão do curso. Eles tomam o sucesso ou o fracasso como algo individual e atribuem ao esforço o sentido heroico, de não desistência. A crença no esforço individual ou no mérito, obviamente, não se restringe aos graduandos de curso a distância.

Em **“LIMITES E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA FORMAÇÃO DE LECENCIADOS EM LETRAS/ESPANHOL”**, Samira Silva Leão, Lia Machado Fiuza Fialho e Francisca Genifer Andrade de Sousa buscam compreender as dificuldades e as possibilidades para a formação de professores na modalidade Educação a Distância (EaD) a partir das percepções dos graduandos em Letras/Espanhol, da Universidade Federal do Ceará (UFC), na cidade de Quixeramobim-CE. As autoras concluem afirmando que o estudo contribuiu por permitir conhecer a realidade pesquisada, o curso de Letras Espanhol da UFC/UAB das

idades de Quixeramobim e Itapipoca, aclarando possibilidades para aprimorar a EaD dessa, e de outras instituições educativas. No entanto, limita-se a abordar uma única realidade, justamente por se tratar de um estudo de caso, o que não permite a generalização dos resultados; por isso, propõe-se a realização de novas investigações que analisem contextos distintos para permitir a comparação de resultados e o aperfeiçoamento da oferta da EaD, especialmente no campo da formação docente.

No artigo intitulado **“A PRÁTICA DOS ORIENTADORES PEDAGÓGICOS EM QUEIMADOS (RJ) NA PERSPECTIVA DE UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA”**

Bethania Bittencour e Daniela Patti do Amaral abordam a atuação dos orientadores pedagógicos da rede municipal de Queimados (RJ), na Baixada Fluminense, com base na análise documental e aplicação de questionários buscando analisar a política acerca da atuação do orientador pedagógico e as percepções destes atores escolares sobre a gestão democrática da escola pública e das suas práticas pedagógicas. As autoras ressaltam em suas conclusões que os profissionais participantes da pesquisa apontaram que na cena das escolas em que atuam estes mecanismos não pouco atuantes ou esvaziados. Uma contradição é perceptível, pois, ao mesmo tempo em que o conselho escolar é creditado como um espaço de representatividade de democratização há uma descrença devido a estar enfraquecido na escola, atender ao procedimentalismo e atos burocráticos.

Em **“O APOIO PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO EM CLASSE COMUM: O CASO DE CAMPO GRANDE – MS COMO METONÍMIA DA PRECARIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL”**

Giovani Ferreira Bezerra discute a problemática do serviço de apoio pedagógico especializado em classe comum no município de Campo Grande-MS, diante das ações tomadas pela Rede Municipal de Ensino dessa cidade desde 2019. Na perspectiva do autor essa situação revela que a PNEE-PEI deu ênfase ao AEE extraclasse, o que abriu caminho para que soluções paliativas fossem buscadas para viabilizar o PAEE em classe comum. Em suas conclusões enfatiza que a expectativa é que novas diretrizes nacionais, sobretudo com a reformulação da PNEE-PEI, possibilitem a emergência de alternativas mais condizentes com as necessidades específicas desse público, trazendo-lhes justiça curricular, isto é, apropriação dos conhecimentos escolares e aprendizagem mediante os suportes que se fizerem necessários, para além da mero cuidado e de sua presença tutelada nas classes comuns.

Francisco Renato Lima em **“FESTIVIDADES ESCOLARES COMO ELEMENTO DE TRADIÇÃO CULTURAL, IDENTITÁRIO E EDUCATIVO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIAS SOBRE ATIVIDADES JUNINAS NA ESCOLA PÚBLICA”** apresenta

o relato de uma experiência vivenciada em uma escola pública de Ensino Fundamental no município de Teresina (PI), envolvendo a apresentação de uma quadrilha junina de roda, por estudantes graduandos do curso de Licenciatura em Pedagogia. Na perspectiva do autor, na escola acontecem aproximações didáticas com o valor literário, estético, lúdico e prazeroso das festividades e que a vivência aqui relatada, favoreceu à aprendizagem e à interação entre: a) os acadêmicos em formação; b) os professores da escola, no exercício da docência; e c) os alunos, principais sujeitos da ação educativa. Foi um momento de reconstrução simbólica da memória coletiva, servindo como fio para a construção da cidadania e democracia em uma sociedade livre de preconceitos e enraizada no pensar crítico. Essa atividade de campo trouxe assim, para os professores em formação, uma grande contribuição para que eles pudessem intervir na prática educativa, através da observação das ações desenvolvidas na escola, confrontadas com os saberes adquiridos no decorrer das disciplinas do curso, criando situações para que se analise a ação docente para transformar a escola e repensar seu papel na relação com a sociedade.

“OS FANTASMAS AINDA BAILAM: O MÉTODO REGRESSIVO-PROGRESSIVO E A ESCOLA” artigo de autoria de Mitsi Pinheiro de Lacerda objetiva estabelecer conversação com alguns elementos materiais e imateriais presentes no cotidiano escolar, buscando, nos mesmos, contradições que se interpõem no sentido de sua superação, abordando a coexistência de tempos históricos, desde a aplicação do método Regressivo-Progressivo de Henri Lefebvre, tomando-o enquanto referencial teórico, epistemológico e metodológico. Os resultados do estudo apontam que, ao se encarnar nas coisas e nas práticas, o refugo da História adentra a escola, interfere na produção do espaço escolar, afeta as relações sociais e mecaniza as práticas pedagógicas. Ao observar criticamente a presença de concepções provenientes de diferentes épocas, a análise histórico-genética da realidade imprime movimentos dialéticos à luta pela educação.

No artigo **“O ENSINO DE GEOGRAFIA E A LEITURA DE TEXTOS MULTISSEMIÓTICOS”** Vinicius Leite da Silva Carvalhaes, Maria de Fátima Ramos de Andrade e Ana Silvia Moço Aparício analisam questões de Ciências Humanas (ênfase na área de Geografia) da prova do ENEM do ano de 2018, procurando identificar o caráter multissemiótico presente no texto. Para tal, analisamos questões de Ciências Humanas (ênfase na área de Geografia) da prova do ENEM do ano de 2018 (exame mais recente disponível quando o artigo foi escrito). A intenção é apontar a necessidade do desenvolvimento de competências leitoras para interpretação de textos multissemióticos nas provas do ENEM na área de Geografia. Como resultado do estudo, os autores afirmam que para a resolução da prova do ENEM, o aluno precisa inferir temas de textos, gráficos e imagens, bem como

relacionar mapas políticos, físicos e temáticos a fim de compreender as diferentes situações socioeconômicas das diversas regiões pelo mundo.

Nesse sentido, a **REVISTA LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE** reitera o seu compromisso de estabelecer uma dinâmica de divulgação da pesquisa científica na Área de Educação estimulando debates concernentes ao campo e propiciando reflexões múltiplas, acreditando que os artigos trarão possibilidades infinitas para que o leitor se utilize como melhor lhe prouver em futuras pesquisas ensejando assim o desenvolvimento de novos estudos e pesquisas, em prol da produção científica e acadêmica.

Uma excelente leitura!

ARTIGOS

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: REFLEXÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Leticia Arruda

Mestra em Educação pela Universidade do Planalto Catarinense UNIPLAC (2019). Integrante do grupo de pesquisa Núcleo em Educação Básica (NUPEB). Especialista em gestão e práticas psicopedagógicas pelo Centro Universitário UNIFACVEST (2010), graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário UNIFACVEST (2009). Atualmente é servidora pública - Secretaria Municipal da Educação de Lages.

E-mail: letiarruda2908@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1117-9176>

Maria Selma Grosch

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação UFSC- Universidade Federal de Santa Catarina (2011). Pós-Doutorado no PPGEd da UNOESC, sob a supervisão da Profa. Dra. Leda Scheibe (USC). Atuação profissional: Professora aposentada do Centro de Ciências da Educação da FURB. Atualmente é professora titular no PPGE- Programa de Pós Graduação em Educação da UNIPLAC- Universidade do Planalto Catarinense em Lages (SC).

Email: selmagrosch@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5874-2072>

RESUMO

A formação continuada de professoras alfabetizadoras tem sido, nos últimos anos, foco de políticas públicas, com o intuito de diminuir os índices de analfabetismo em nosso país. Este trabalho busca identificar os efeitos dessa formação na concepção das professoras sobre a alfabetização na perspectiva do letramento. Consistiu em ampliar os conhecimentos sobre a alfabetização e o letramento, levando em consideração as especificidades inerentes a essa etapa da Educação Básica e aprofundar aspectos relacionados aos processos formativos. Com abordagem qualitativa, os dados foram coletados por meio de questionário junto a trinta professoras efetivas com experiência em turmas de 1º e/ou 2º ano da rede municipal de educação de Lages/SC. Na segunda etapa da pesquisa empírica, foram selecionadas dez professoras, de acordo com os critérios de inclusão, para a realização da entrevista semiestruturada. Após a pesquisa, foi possível verificar, de acordo com a percepção das professoras, que as turmas de 1º e 2º ano necessitam de um enfoque diferenciado, levando em consideração a importância da alfabetização e letramento para os estudantes. Entendem que a formação continuada é uma das maneiras de auxílio, mas reconhecem que ainda lhes faltam subsídios para tratar das dificuldades de aprendizagem. Desse modo, torna-se imprescindível que a formação continuada de alfabetizadoras oportunize às professoras aprofundarem questões inerentes a esse processo e que leve em consideração as práticas e exigências educacionais, no desenvolvimento dos conteúdos curriculares da Educação Básica.

Palavras-chave: Formação Continuada. Professoras Alfabetizadoras. Alfabetização e Letramento.

CONTINUING EDUCATION OF LITERACY TEACHERS: REFLECTIONS ABOUT ALPHABETIZATION AND LITERACY

ABSTRACT

The continuing formation of literacy teachers has been, in recent years, the focus of public policies in order to reduce illiteracy rates in our country. This paper tries to identify the effects of this formation on teachers' conception of alphabetization from the perspective of literacy. It consisted of broaden the knowledge about alphabetization and literacy, taking into account the specificities inherent to this stage of Basic Education and deepening aspects related to the formative processes. With a qualitative approach, the data were collected through a questionnaire with thirty effective teachers with experience in 1st and/or 2nd grade of Elementary School of municipal school system from Lages/SC. In the second stage of the empirical research, ten teachers were selected according to the inclusion criteria for the semi-structured interview. After the research, it was possible to ascertain, according to the teachers' perception, that the 1st and 2nd grade classes need a differentiated approach, considering the importance of alphabetization and literacy for the students. They understand that continuing education is one of the ways to get help, but they recognize that they still lack subsidies to deal with learning difficulties. Thus, it is essential that literacy teachers' continuing education gives them the opportunity to deepen the issues inherent to this process and that this formation take into account the educational practices and demands in the development of the curriculum contents of Basic Education.

Keywords: Continuing Education. Literacy teachers. Alphabetization and Literacy.

FORMACIÓN CONTINUA DE MAESTROS DE ALFABETIZACIÓN: REFLEXIONES SOBRE ALFABETIZACIÓN Y LETRAMIENTO

RESUMEN

La formación continua de docentes de alfabetización ha sido, los últimos años, el enfoque de las políticas públicas con el objetivo de reducir las tasas de analfabetismo en Brasil. Este artículo busca identificar los efectos de esta formación en la concepción de los docentes en cuanto la alfabetización desde la perspectiva del letramiento. Consistió en ampliar el conocimiento sobre alfabetización y letramiento, teniendo en cuenta las especificidades inherentes a esta etapa de la Educación Básica y profundizarse en aspectos asociados a los procesos formativos. Con enfoque cualitativo, se recogieron los datos a través de la aplicación de una encuesta con treinta docentes titulares con experiencia en clases de primer y/o segundo año de educación municipal de Lages / SC. En la segunda etapa de la investigación empírica, se seleccionaron diez docentes, según los criterios de inclusión, para la entrevista semiestructurada. Tras la investigación, se pudo verificar, de acuerdo con la percepción de los docentes, que las clases de primer y segundo año necesitan un enfoque diferenciado, teniendo en cuenta la importancia de la alfabetización y letramiento para los estudiantes. Entienden que la educación continua es una de las formas de ayudar, pero reconocen que aún carecen de subsidios para mejor tratar las dificultades de aprendizaje. Así que, es esencial que la educación continua de los docentes de alfabetización les brinde la oportunidad de profundizar los problemas inherentes a este proceso y que considere las prácticas y requisitos educativos en el desarrollo de los contenidos curriculares de la Educación Básica.

Palabras clave: Formación Continua. Maestros de Alfabetización. Alfabetización y Letramiento.

INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta reflexões e resultados após a conclusão de uma dissertação de mestrado. Esse estudo teve como objetivo identificar os efeitos da formação continuada na

concepção das professoras¹ alfabetizadoras sobre a alfabetização na perspectiva do letramento, sendo que o público participante da pesquisa foram trinta professoras com experiência em turmas de 1º e/ou 2º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de educação de Lages/SC, buscando identificar aspectos inerentes sobre o processo de alfabetização a partir da concepção das professoras, com base em seus processos formativos. O trabalho consistiu em ampliar os conhecimentos sobre a alfabetização e o letramento, levando em consideração as especificidades inerentes a essa etapa da Educação Básica e aprofundar aspectos relacionados aos processos formativos.

A alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é tema de diferentes campanhas nacionais, por se tratar de um período de inserção do estudante no mundo letrado e em decorrência dos índices, constatados mediante avaliações, que apontam para insuficiências relacionadas ao domínio, pelos estudantes, da leitura e escrita. Assim, essas campanhas demonstram a necessidade de formação continuada de professoras alfabetizadoras, no sentido de oportunizar lhes condições de enfrentamento às dificuldades inerentes à profissão, sendo essa formação, uma das maneiras de constituição da profissionalidade docente e possibilidade de compartilhar experiências e renovar estratégias das professoras em início ou durante percurso da carreira.

Pressupõe-se que a formação inicial de professores não possibilita a relação entre aspectos teóricos e práticos da profissão, sendo a inserção destes na carreira docente marcada pela insegurança, instabilidade e falta de conhecimentos em relação a todos os aspectos que envolvem a profissão. Desse modo, cada vez mais os processos de formação continuada assumem um papel de complementação e auxílio aos professores de todas as etapas da educação formal. Ressaltamos aqui a imprescindibilidade dessa formação continuada em serviço, principalmente, àquelas que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, por se tratar de uma etapa de iniciação escolar, transição de ciclos, com novas exigências e inúmeras transformações, tanto em aspectos cognitivos como também de desenvolvimento dos estudantes.

As professoras que participaram desta pesquisa atuam em diferentes escolas da rede municipal, apresentam tempo de experiência diversificados como alfabetizadoras e estiveram presentes em diferentes etapas dos processos formativos oferecidos pela Secretaria Municipal

¹ Será utilizada a palavra professora, no gênero feminino, quando se trata de docentes que atuam em turmas de alfabetização, pois todas as participantes da pesquisa fazem parte desse gênero, bem como a maioria das professoras alfabetizadoras da rede municipal de educação de Lages.

de Educação de Lages (SMEL), com foco nas turmas de alfabetização dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Em consonância aos estudos realizados, as professoras confirmam a importância de a formação continuada levar em consideração as práticas e exigências educacionais, e primar pela valorização da função social da escola. Exaltam, também, a importância de práticas alfabetizadoras, que promovam com os estudantes, possibilidades de avanços no conhecimento e transformação da realidade social em que vivem, mas reconhecem que ainda lhes falta subsídios para tratar das questões de aprendizagem dos estudantes, e muito do que realizam em relação à alfabetização e letramento parte da experimentação pedagógica na prática do cotidiano escolar.

ASPECTOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA

O Brasil, diferentemente de outros países, demorou muito para institucionalizar ações educativas. Somente após revolução de 1930, é que se cria o Ministério da Educação (MEC), na Constituição de 1934 apareceu um artigo com diretrizes sobre a educação nacional, porém essa Constituição foi substituída pela de 1937, que não determinava a respeito da educação nacional. Somente em 1946 com a Lei Orgânica do Ensino Primário, é que há uma lei nacional acerca dessa etapa, além da retomada na Constituição de 1946 do texto referente à educação, que apareceu na Constituição de 1934. Em 1961 é aprovada a LDB 4024, porém com lacunas, como por exemplo, a descontinuidade entre as diferentes etapas do ensino. Na Constituição de 1988, há um novo movimento de elaboração da nova LDB 9394, que foi promulgada em 1996, ainda assim, sem direcionar os caminhos da instituição do Sistema Nacional de Educação.

Todos esses entraves ocasionaram a situação da educação nacional que perpassa os dias atuais, com taxas elevadas de analfabetismo, resultado esse de uma falta de intenção histórica em resolver esse problema no Brasil, do mesmo modo que segundo Saviani “[...] nas verbas destinadas à educação, refletem-se também o descaso para com a educação no país” (SAVIANI, 2013, p. 95). Com a falta de um sistema nacional de educação, os problemas se agravam, “[...] temos ainda um grande contingente de crianças que sequer chegam à escola e, das que chegam, grande parte vai ficando pelo caminho” (SAVIANI, 2013, p. 96).

A formação inicial de professores apresenta-se de forma fragmentada, com pouca relação aos aspectos práticos da profissão e consolidação de aprendizados.

Há muito tempo, a formação inicial dos professores é fraca. Ela denota grande despreocupação e falta de vontade por parte das administrações

públicas em assumir a profissão e encarar o fato de que ela envolve valores morais e éticos e trabalha com alunos que vivem situações problemáticas diversas. (IMBERNÓN, 2011a)

Levando em consideração que a formação inicial de professores na maioria das vezes não possibilita aos estudantes que a cursam uma abrangência maior da área em que irá desenvolver seu trabalho, sendo necessário avançar em vários aspectos. Nas políticas públicas direcionadas à educação, faz-se necessária a inserção de práticas para uma formação inicial e continuada que possibilite avanços sociais, cabendo a todos os responsáveis assumirem seu papel, de modo a proporcionar à escola, última instância das políticas educacionais, promover condições para tais avanços aos estudantes.

De acordo com Gatti “[...] a educação pode ajudar no processo de criação de condições de maior equidade social pelo seu papel de disseminadora de conhecimento e de formadora de valores” (GATTI, 2016, p. 37). Ainda é afirmado na Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que:

§ 3º A formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas (BRASIL, 2015).

Assim, a formação continuada tem servido muitas vezes como forma de superação dessas defasagens, ocasionando equívocos e não possibilitando uma profunda reflexão e conhecimento das questões que permeiam a prática escolar. Nesse sentido André defende “[...] um processo formativo em que o docente tenha oportunidade de refletir criticamente sobre sua prática, analisar seus propósitos, suas ações e seus resultados positivos e o que é preciso melhorar, de modo a obter sucesso em seu ensino” (ANDRÉ, 2016, p. 18). A educação necessita ser discutida, avaliada e repensada constantemente, com foco em sua função social de oportunizar acesso aos conhecimentos elaborados historicamente, além do desenvolvimento integral dos estudantes e inserção nas práticas sociais, além de que “[...] a educação pode ajudar no processo de criação de condições de maior equidade social pelo seu papel de disseminadora de conhecimento e de formadora de valores” (GATTI, 2016, p. 37).

Muitos documentos orientam os processos formativos de professores em nosso país, processos esses que ganharam destaque nos últimos anos em razão dos altos índices de insucesso dos estudantes brasileiros e tiveram ênfase por pesquisas e políticas públicas, principalmente, pela necessidade de que estes compensem uma formação inicial deficitária.

Desse modo, a formação continuada assume um papel de extrema importância, à medida que oportuniza condições para que professores revejam estratégias, conceitos e possibilita mudanças que podem trazer novos significados e conhecimentos, proporcionando uma melhora nos problemas visualizados. Entretanto,

[...] o processo de formação continuada não pode ser concebido como um acúmulo de informações, nem pode limitar-se à veiculação de novas teorias ou disseminação de novas políticas educacionais, mas como um processo de construção de conhecimento a partir de um coletivo pensante, onde a teoria seja a base das discussões numa metodologia que possibilite a reflexão sobre as experiências dos professores à luz de concepções teóricas, que não sejam descoladas dos conflitos enfrentados pelos professores em sala de aula (ROSA; GROSCH; LORENZINI, 2017, p. 1048).

Na cidade de Lages, nas escolas municipais, a formação continuada de professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental acontece na SMEL, com base na Lei complementar nº 353 de 03 de fevereiro de 2011.

A qualificação profissional, objetivando o aprimoramento permanente do ensino e a progressão na Carreira, será assegurada através de cursos de formação, aperfeiçoamento ou especialização, em instituições credenciadas de programas de aperfeiçoamento em serviço e de outras atividades de atualização profissional, observando os programas prioritários. §1º A secretaria da educação do município de Lages ofertará um mínimo de 40 (quarenta) horas anuais de cursos de formação, programas de aperfeiçoamento e capacitação para todos os profissionais do magistério público municipal (LAGES, 2011).

Na referida secretaria, Núcleos de Excelência em Educação Permanente (NEEP) organizam e realizam os processos formativos com os professores. Com as professoras que atuam nas turmas de alfabetização, essa formação é desenvolvida pelo NEEP I, em encontros mensais, e destinados, preferencialmente, a professoras que atuam em determinadas turmas dos Anos Iniciais, ou seja, cada dia de formação é destinado a uma turma diferente.

Permeado pela visão da formação humana enquanto processo, o Núcleo de Excelência em Educação Permanente direcionado a professoras e professores que atuam no Ensino Fundamental I, ou seja, do 1º ao 5º Ano, busca mediar o desenvolvimento de competências profissionais, para que ampliem e fortaleçam nas alunas e alunos a superação de fragilidades que as/os colocam à exclusão social, seja por questões de aprendizagem, gênero, etnia, raça, religião, e demais particularidades que possam estar envolvidas (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO).

Aos processos formativos de professoras que atuam em turmas de alfabetização, se fazem necessários a inserção de diferentes aspectos que possibilitem tratar das necessidades dos estudantes e vivências cotidianas da sala de aula, sendo importante também que ocorra dentro do espaço escolar, pois este é um ambiente em que há a possibilidade de vivências convergentes e necessidades locais. Sendo esse um dos pontos apresentados pelas participantes da pesquisa.

A gente deveria ter mais tempo para essas análises, para formação [...], mas tinha que ser uma coisa que fosse mais dentro da nossa carga horária, não sei de que forma também, porque é difícil a classe de professores, a maioria reclama, mas que a gente precisaria mais um tempo de encontros precisaria. **(Professora 07 – doze anos de experiência como alfabetizadora)**

[...] momentos de socialização entre os pares, com os demais colegas, que é outra situação que o professor dentro na unidade escolar é muito raro momentos que têm para troca de experiências, troca de atividades, de ideias, enfim. **(Professora 30 – seis anos de experiência como alfabetizadora)**

A escola como locus da formação continuada é um dos pontos de defesa de Candau, pois de acordo com a autora, é na escola que os professores vivenciam as situações que exigem posicionamentos práticos, e,

[...] considerar a escola como locus de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva na área de formação continuada de professores. Mas este objetivo não se alcança de maneira espontânea, não é o simples fato de estar na escola e de desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença das condições mobilizadoras de um processo formativo. Uma prática repetitiva, uma prática mecânica não favorece esse processo. Para que ela se dê, é importante que essa prática seja uma prática reflexiva, uma prática capaz de identificar os problemas, de resolvê-los, e cada vez mais as pesquisas são confluentes, que seja uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar (CANDAU, 2011, p. 57).

Tendo em vista que nesse espaço da escola há um enfrentamento de situações convergentes, e o engajamento do grupo de professoras em busca por soluções, poderia gerar, se bem estruturado, um alcance mais concreto de ações efetivas. Libâneo defende que seria “fundamental que em cada escola os professores formassem uma equipe unida, centrando a organização dos professores no local de trabalho, em torno de projetos pedagógicos” (LIBÂNEO, 2011, p. 50). Sendo assim, a formação continuada necessita ser pensada, também nesse espaço, podendo ocasionar um sentimento de pertencimento e construção da identidade profissional. Grosch nos coloca como pressuposto da perspectiva socio-histórica a mediação

necessária entre os sujeitos, que ocorre com auxílio da linguagem, no local de inserção dos professores, originando diálogo e reconhecimento, essenciais à sua formação e posterior transformação. Para isso, a autora defende que:

[...] é necessário que as políticas públicas dirigidas à formação continuada dos professores considerem que o professor precisa aliar-se aos seus pares na própria escola, com sua própria realidade, assim como em outros espaços diferenciados, para buscar caminhos de superação da reprodução para a produção de conhecimento. Sendo assim, espera-se que os docentes consigam teorizar a sua prática, para poder renová-la, e essa competência de teorizar a prática, não se concretiza com treinamentos massificados, mas com questionamento, reflexão individual e coletiva, pensamento crítico e criativo, produção própria e formação continuada. O desafio é abandonar os cursos imediatistas que contemplem a ação reprodutiva, para desencadear mecanismos docentes processuais, coletivos e dinâmicos (GROSCH, 2011, p. 185).

É válido, também, que esse processo valorize a autonomia das professoras e oportunize sua criticidade, aspectos fundamentais e essenciais de serem desenvolvidos também nos estudantes, com uma alfabetização de qualidade e superação de índices relacionados ao analfabetismo absoluto e funcional. “É necessário que a formação transite para uma abordagem mais transdisciplinar [...] que dote o professor de instrumentos ideológicos e intelectuais para compreender e interpretar a complexidade na qual vive e que o envolve” (IMBERNÓN, 2009, p. 97).

Assim, é importante que as professoras atuem como protagonistas dos processos formativos, e assumam, também, a responsabilidade por sua formação como profissional da educação, fator esse que necessita ser valorizado e estimulado pela formação continuada, e “Quando os professores têm oportunidade de, num espaço de tempo e lugar específicos de formação continuada, trazer suas peculiaridades, suas problemáticas, isto contribui para a riqueza da pluralidade de um coletivo de profissionais e pode exprimir seu modo de pensar [...]” (GROSCH, 2011, p. 184).

[...] trazer o próprio professor para relatar na formação das práticas que dão certo, e que de repente outros professores podem estar tentando fazer nas salas de aula, colocar o professor como protagonista da formação [...]. **(Professora 06 – doze anos de experiência como alfabetizadora)**

[...] o ponto de partida tem que ser a experiência que o professor tem e a partir daí você trabalha e a partir daí você vê o que falta, a partir daí você vê onde é que você pode ajudar. **(Professora 01 – doze anos de experiência como alfabetizadora)**

Podemos identificar que as professoras percebem que as experiências que se adquire com a prática pedagógica são capazes de oportunizar a escolha pelos caminhos a serem seguidos. Essa também é a defesa de Imbernón, quando considera que a escola passa constantemente por mudanças que acompanham as transformações da sociedade, onde a prática é um reflexo dos conhecimentos adquiridos com o passar dos anos, sendo “[...] necessário possuir diversas habilidades profissionais que se interiorizam no pensamento teórico e prático do professor mediante diversos componentes, entre os quais a formação como desenvolvimento profissional a partir da própria experiência [...]” (IMBERNÓN, 2011b, p. 34).

[...] eu acho que essa oportunidade de eu mostrar como eu faço que dá certo, e a outra também, de repente eu consigo “colar” dela algumas coisas que seriam muito importantes para mim, eu acho que a troca de experiências seria muito interessante, não ficar só trabalhando documentos que de repente é uma leitura que você consegue fazer em casa. (**Professora 23 – dezoito anos de experiência como alfabetizadora**)

Na área da alfabetização, a partir do final da década de 1990, vários programas de formação continuada de alfabetizadoras, como por exemplo o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) no ano de 2002, o Pró-Letramento: Mobilização pela Qualidade da Educação no ano de 2005, o Pacto Nacional na Idade Certa (PNAIC) no ano de 2012, o Programa Mais Alfabetização no ano de 2017 e mais recentemente no ano de 2019, a Política Nacional de Alfabetização (PNA). Esses programas foram instituídos nacionalmente, no intuito de superar índices elevados, comprovados mediante avaliações, que demonstram as defasagens dos estudantes brasileiros na aquisição, compreensão e utilização do código escrito.

Esses programas, com foco na formação continuada das professoras alfabetizadoras, priorizam o conhecimento das docentes acerca dos processos da alfabetização e do letramento, bem como a análise e reestruturação de sua prática pedagógica. Porém como alerta Saviani, esses programas apresentam entre si falta de relação e continuidade e “[...] com esse grau de descontinuidade não há como fazer frente às questões especificamente educacionais” (SAVIANI, 2013, p. 109). Para o autor, as campanhas nacionais de alfabetização “Fracassam porque são esporádicas, são descontínuas, não duram o tempo suficiente para se atingir o ponto de irreversibilidade” (SAVIANI, 2013, p. 108) e seria necessário que ações “[...] implementadas e avaliadas no seu processo e nos seus resultados, sendo corrigidas, quando for o caso, mas que tenham sequência, e que permitam criar

situações irreversíveis de tal modo que as mudanças de governo não desmantelem aquilo que está sendo construído” (SAVIANI, 2013, p. 109).

As professoras participantes da pesquisa identificam essa descontinuidade das políticas, mas enaltecem o PNAIC, justamente pelo tempo mais prolongado de execução do programa, compartilhar de práticas e uma relação entre formação continuada e prática pedagógica, fatores esses que se fizeram presentes também, na pesquisa de Schneider (2018) que refletiu sobre o impacto do PNAIC na formação continuada das professoras alfabetizadoras de Lages/SC, a autora afirma que:

As socializações das atividades desenvolvidas junto aos alunos, apresentadas nos encontros, contribuíram para a prática pedagógica das professoras que participaram da formação. Percebe-se que os momentos reservados para compartilhar saberes, foram de fundamental importância para evidenciar as metodologias usadas pelas professoras na sala de aula, socializando-se os acontecimentos em torno de estratégias estabelecidas (SCHNEIDER; GROSCH; DRESCH, 2019, p. 6).

Na rede municipal de ensino Lages o Pacto foi desenvolvido entre os anos de dois mil e treze e dois mil e dezoito com professoras que atuavam em turmas do primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental, e de acordo com as professoras que participaram de nossa pesquisa,

Particularmente, eu gosto muito do PNAIC, não que o Pró-Letramento não foi bom, mas eu acho que o PNAIC, porque teve a continuidade, porque eu fiz um ano e outro eu fiz, e fiz de novo, fiz de novo. E assim, eu acho que no PNAIC na área da linguagem, eu me identifiquei mais porque eu gostei do esclarecimento, que às vezes nas turmas de alfabetização a gente quer dar conta de tudo, e a gente não dá, porque é contínuo [...]. **(Professora 15 – nove anos de experiência como alfabetizadora)**

[...] com a vinda do PNAIC, nós tivemos uma formação continuada, que teve uma sequência de um encontro para o outro, que teve a prática relacionada à teoria e que estas refletiram na sala de aula [...] se não fossem esses cursos, em especial o PNAIC que por ser uma formação específica para as turmas de alfabetização, eu não teria assumido uma turma de alfabetização, em especial primeiro ano. **(Professora 30 – seis anos de experiência como alfabetizadora)**

Com o encerramento do PNAIC no ano de dois mil e dezoito, a formação continuada da SMEL teve como foco os estudos relacionados à implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), porém as professoras demonstram uma preocupação em relação às mudanças entre a proposta e a prática pedagógica do PNAIC para a BNCC. E essas mudanças dos direcionamentos sem processos transitórios, podem ser uma das causas que geram

insegurança nas professoras e acabam por desconsiderar a autonomia e histórico profissional, como descrito pela professora.

[...] agora a gente percebe que as políticas estão mudando e a gente fica um pouco perdido. [...] a BNCC ela não traz assim, como que eu vou te falar, ela não traz assim como você vai alfabetizar essa criança, que foi que o PNAIC te deu, mas eu percebo assim que a segmentação dos conteúdos, tudo dificulta para trabalhar na perspectiva do PNAIC, então a gente está achando dificuldade de englobar o PNAIC na BASE [...] porque o documento está pronto digamos assim, você tem ali várias habilidades que você tem que trabalhar, só que dentro de cada habilidade daquela a gente sente um pouco de dificuldade de trabalhar da forma como era feito no PNAIC. (**Professora 21 – nove anos de experiência como alfabetizadora**)

Para Rosa, Grosch e Lorenzini, as políticas públicas necessitam considerar os saberes e necessidades dos professores, de modo a inseri-los nas decisões sobre as mudanças relacionadas à inserção de novos encaminhamentos. Esses projetos de formação,

[...] não podem ser apenas um projeto de governo, mas sim um projeto de Estado, no qual todos os professores efetivos da rede de ensino sintam-se sujeitos do processo e possam defender e dar continuidade às ações engendradas por uma equipe, que se sabe transitória pelo processo democrático de mudança de governo. É preciso ter consciência que na implementação de novas políticas há uma mudança na vida dos professores [...] (ROSA; GROSCH; LORENZINI, 2017, p. 1054).

Assim os processos formativos de professoras alfabetizadoras podem se constituir em uma formação capaz de possibilitar condições de uma constituição da carreira docente, mas principalmente uma apropriação e entendimento dos aspectos inerentes a essa fase de inserção dos estudantes nas práticas sociais de leitura e escrita, que carrega em si especificidades e necessidades características do processo de alfabetização e letramento.

ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO

Dois conceitos diferentes que carregam em si especificidades que necessitam ser consideradas tanto por aquelas que irão desenvolver o trabalho com turmas dessa fase da Educação Básica, as professoras alfabetizadoras, como também por processos formativos que abarquem todas as nuances que envolvem o processo de alfabetização e de letramento.

O termo alfabetização já está presente nas vivências educacionais há muitos séculos, já o termo letramento é algo recente, que ainda se apresenta de maneira diversificada em diferentes países. No Brasil ainda há o equívoco de tratar esses termos de maneira uniforme, de valorizar um processo em detrimento do outro, o que vem causando de acordo com Soares

“[...] uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos [...]”, com a valorização do letramento, “[...] o que tem conduzido a um certo apagamento da alfabetização [...]” (SOARES, 2017a, p. 36). De acordo com a autora, nos últimos anos ocorreu um destaque do letramento, com políticas, materiais e programas primando por esse processo, e deixando em segundo plano as especificidades da alfabetização, fato esse que auxiliou no fracasso presente na realidade educacional brasileira, em que um alto índice de estudantes chega às fases finais da Educação Básica sem o domínio da leitura e da escrita.

As professoras participantes da pesquisa identificam as diferenças entre os dois processos e que ambos devam estar relacionados.

Não só alfabetizar de forma mecânica, mas também trabalhar o dia a dia, o cotidiano, trazer significado para essa alfabetização para que eles possam usar lá na vida deles, não só para aprender aquele código e aquelas palavras, mas sim que é um todo, eu vejo assim que é um todo, é um processo que engloba muito mais do que só decodificar [...]. Fazer uma leitura do mundo que ele vive. (**Professora 21 – nove anos de experiência como alfabetizadora**)

Eu acho que as duas coisas caminham juntas, você não ensina só para criança decodificar o sinal, você ensina para que este conteúdo seja significativo para a vida da criança e para que ela leve isso e entenda, então as duas coisas caminham juntas, são correlatas, mas tem as suas especificidades [...]. (**Professora 25 – mais de vinte e cinco anos de experiência como alfabetizadora**)

Assim como Soares defende-se a ideia de que a alfabetização que está relacionada à aquisição do código da língua escrita, esteja em consonância com o letramento, que é o desenvolvimento e utilização da língua escrita nas práticas sociais, pois ambos

Não são processos independentes, mas interdependentes e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2017a, p. 45).

Desse modo, se torna imprescindível que professoras alfabetizadoras tenham o pleno conhecimento das necessidades que se fazem presentes para o desenvolvimento dos dois processos junto aos estudantes em fase de alfabetização, pois se trata de um processo amplo, permeado por várias questões que o influenciam, como níveis de desenvolvimento, acesso ao código escrito e práticas sociais por exemplo. Para Soares,

[...] a formação do alfabetizador – que ainda não se tem feito sistematicamente no Brasil – tem uma grande especificidade, e exige uma

preparação do professor que o leve a compreender todas as facetas (psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística) e todos os condicionantes (sociais, culturais, políticos) do processo de alfabetização, que o leve a saber operacionalizar essas diversas facetas (sem desprezar seus condicionantes) em métodos e procedimentos de alfabetização, em elaboração e uso adequados de materiais didáticos, e, sobretudo, que o leve a assumir uma postura política diante das implicações ideológicas do significado e do papel atribuído à alfabetização (SOARES, 2017a, p. 28).

A não aquisição da alfabetização pode acarretar problemas no exercício da cidadania pela população, levando em consideração que a sociedade se vale do código escrito, preferencialmente, como forma de registrar e valorizar o conhecimento, e sendo a alfabetização na maioria das vezes, pré-requisito para inserção no mundo do trabalho e práticas sociais. Assim, proporcionar e concretizar junto aos estudantes o processo de alfabetização e letramento propicia condições para que estes desenvolvam sua autonomia na busca pelo conhecimento.

Faz-se então necessário, que a escola promova o acesso e domínio dos dois processos, levando em consideração as mudanças e necessidades da sociedade em que vivemos, principalmente a escola pública, que muitas vezes é o primeiro e único acesso de muitos estudantes brasileiros às práticas sociais de leitura e escrita. Para Saviani,

[...] a escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento; é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar (SAVIANI, 2013, p. 84).

As camadas sociais menos favorecidas apresentam uma maior dificuldade de apropriação da norma culta de nossa língua, levando em consideração que desde sua constituição, a escola não foi pensada e organizada para esse público, que adquiriu o direito à educação, porém esta não se organizou de modo a atender as novas demandas de inserção, sendo necessário reconhecer as diferenças que se fazem perceptíveis, pois

[...] a escola é muito mais importante para as camadas populares que para as classes privilegiadas. Para estas, ela tem, sobretudo, a função de legitimar privilégios já garantidos pela origem de classe; para as camadas populares, a escola é a instância em que podem ser adquiridos os instrumentos necessários à luta contra a desigual distribuição desses privilégios (SOARES, 2017b, p. 114).

Concordamos com Soares defendendo a ideia de que a escola precisa oportunizar condições para que todos os estudantes tenham acesso ao conhecimento, independente da

classe social a qual pertencem e com as mesmas possibilidades. As professoras participantes da pesquisa têm clareza de que as condições proporcionadas e acessíveis influenciam no processo de ensino e aprendizagem, de acordo com estas,

Acho que a questão de trabalhar com crianças que são da periferia, crianças que são mais carentes, tem que ter uma consciência, tem que despertar essa consciência que precisa trabalhar você precisa propiciar para essa criança coisas diferentes, trabalhos diferentes [...]. **(Professora 14 – quinze anos de experiência como alfabetizadora)**

[...] a gente sabe enquanto professoras que, claro, o contexto influencia totalmente, de um aluno que lê, que tem hábito de ler, de um aluno que não tem o hábito, mas aí cabe a nós desenvolvermos isso [...] o nosso trabalho às vezes é com o que eles têm, então a importância. **(Professora 27 – seis anos de experiência como alfabetizadora)**

Para isso valorizar e concretizar os processos de alfabetização e letramento torna-se uma prioridade e necessidade, algo que exige conhecimentos, habilidades e valorização dos saberes prévios dos estudantes, pois, “Conduzir pedagogicamente uma criança para o mundo da escrita nos dias de hoje não é tarefa das mais fáceis e que, por isso mesmo, o condutor (professor) necessita de uma síntese permanente de conhecimentos provindos de diferentes áreas [...]” (SILVA, 2007, p. 3).

Partir do conhecimento dos estudantes é uma das premissas relacionadas à organização da rotina escolar, a intencionalidade do ato educativo, pautada nos saberes que estudantes já detêm para novos avanços, é que ocasionará a aprendizagem, assim “[...] a atividade espontânea e individual da criança, apesar de importante, não é suficiente para a apropriação dos conhecimentos acumulados pela humanidade [...]”, sendo necessária a “[...] intervenção do professor [...]” (REGO, 2014, p. 110-111). Essa intervenção é o princípio para todas as nuances da rotina escolar, principalmente nas turmas de alfabetização, em que cada momento precisa ser envolto em uma oportunidade de aprendizado,

[...] porque se for analisar a rotina dessas turmas é bem diferente das demais dos maiores, eles precisam, embora tenha gente que não valoriza, ah são os menores tanto faz, eles requerem um empenho maior, é um desgaste maior do professor e que precisa se dedicar mais a cada momento, porque cada momento precisa ter significado na aprendizagem, desde o momento de entrada na porta, a postura do professor, a forma dele falar, de pronunciar as palavras, a questão do que ele vai expor na sala de aula, porque tudo vai contribuir, vai gerar um resultado. **(Professora 30 – seis anos de experiência como alfabetizadora)**

Se, como já mencionado, a formação inicial nem sempre dá conta dos inúmeros aspectos relacionados à consolidação de conceitos teóricos necessários na carreira docente, os processos de formação continuada acabam cumprindo uma função supletiva, oportunizando

condições às professoras alfabetizadoras, no sentido de proporcionar-lhes subsídios para que desenvolvam e consolidem seus conhecimentos acerca do processo de alfabetização e letramento de modo a torná-las conscientes das diferentes facetas que envolvem os dois processos.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

A atuação como professora alfabetizadora exige das docentes que assumem essas turmas um cuidado com diferentes aspectos que permeiam a prática pedagógica, levando em consideração que essa fase pela qual passam os estudantes, envolve várias questões, seja em relação ao avanço da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, exigência maior de responsabilidades, mudanças na rotina e no espaço escolar, como também as alterações no desenvolvimento infantil.

Desse modo, lecionar em turmas de alfabetização exige das professoras um conhecimento em relação aos aspectos que influenciam no processo de ensino e aprendizagem e um constante movimento de interação entre o objeto do conhecimento e os estudantes. Segundo Silva,

[...] alfabetizar é segurar firme a mão de uma criança quando ela chega à escola pela primeira vez, dar-lhe a devida segurança para superar possíveis receios ou medos e ir costurando todas as linguagens já em poder dessa criança no sentido de que ela, pelo empenho e pelo estudo, apodere-se de mais uma, a linguagem escrita (SILVA, 2007, p. 4).

Durante a formação inicial, não há um encaminhamento específico em relação às turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, assim é durante a experiência profissional e os processos formativos, que as professoras buscam respaldo em relação às necessidades decorrentes das turmas de iniciação escolar, do processo de alfabetização e letramento, dificuldades de aprendizagem, entre outras questões que surgem no desenvolvimento da profissão docente. Em relação às necessidades que se fazem presentes, as professoras comentam:

[...] acho que a secretaria deveria ter olhos especiais para o primeiro ano, porque nas outras turmas eles já estão engrenados e no primeiro ano existe aquela quebra, vem da Educação Infantil muito infantil, querendo só brincar e o primeiro ano você já precisa, como é que posso dizer, já tem aquela responsabilidade de alfabetizar, então você tem aquela angústia, mas ao mesmo tempo tem que ensinar tudo [...]. (**Professora 23 - dezoito anos de experiência como alfabetizadora**)

[...] se for analisar a rotina dessas turmas é bem diferente das demais dos maiores, eles precisam, embora tenha gente que não valoriza, ah são os menores tanto faz, eles requerem um empenho maior, é um desgaste maior do professor e que precisa se dedicar mais a cada momento, porque cada momento precisa ter significado na aprendizagem, desde o momento de entrada na porta, a postura do professor, a forma dele falar, de pronunciar as palavras, a questão do que ele vai expor na sala de aula, porque tudo vai contribuir, vai gerar um resultado. **(Professora 30 – seis anos de experiência como alfabetizadora)**

Outra questão levantada durante a pesquisa é a necessidade de permanência das professoras nas turmas de alfabetização, levando em consideração que quanto maior o tempo de experiência, mais possibilidades de contato com questões desafiadoras em relação às dificuldades de aprendizagem dos estudantes e possíveis soluções aos problemas que possam surgir no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Em Lages, na rede municipal, essa determinação das turmas ocorre ou por escolha da professora efetiva ou seguindo a ordem de classificação do processo seletivo que não diferencia as turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ocasionando uma rotatividade de professores, impedindo a consolidação de projetos e posicionamentos da Unidade Escolar (UE), para Silva “[...] o entre e sai ou troca constante de professores em uma instituição corrói, na base, qualquer proposta curricular” (SILVA, 2011, p. 45). Em consonância ao pensamento de Silva, as professoras também ressaltam a importância dessa permanência nas mesmas turmas.

[...] hoje na prefeitura, eu observei, você vê, tem muitos professores que você conhece, ano passado eu trabalhei com quarto ano, esse ano pré-escola, outro ano esses já estão no segundo ano, aí é claro que ele não se detém, porque além da prática tem que ter um pouquinho de embasamento, então se o professor ficar dois/três anos você é professor do primeiro ano, vai estudar conhecimentos específicos para o primeiro ano, com a prática e mais os conhecimentos, leituras próprias para o primeiro ano, vai reforçar o conhecimento e o trabalho, porque se você vai para uma série em um ano, e depois outra, você não se apropria [...]. **(Professora 14 – quinze anos de experiência como alfabetizadora)**

Ficando sempre com a mesma turma é bom, porque daí você vê aquilo que deu certo em um ano, o que precisa melhorar no outro. **(Professora 07 – doze anos de experiência como alfabetizadora)**

Assim, reforçamos a imprescindibilidade de processos formativos de professoras alfabetizadoras, que levem em conta todas as nuances que envolvem essa etapa, que não seja somente no sentido de certificação, mas que, sobretudo, valorize os saberes e experiências profissionais, oportunize a criticidade, dinamicidade e possibilite às mesmas cumprirem com seu papel de formadora de cidadãos, mediante uma formação continuada que priorize o compartilhar de experiências, reflexões sobre a prática pedagógica, pois,

A professora no exercício da prática docente é portadora de uma teoria adquirida em seu curso de formação inicial, teoria atualizada a cada dia, em sua relação com as crianças na

sala de aula e com as suas colegas professoras nas reuniões pedagógicas, nas experiências que vive dentro e fora da escola, nas leituras que faz, nos cursos de que participa, nas reflexões que produz (GARCIA, 2015, p. 17).

É importante ressaltar que quando as professoras se sentem inseridas nos processos de formação continuada, pode haver um maior entendimento das propostas e conseqüentemente um engajamento no sentido de torná-las realidade. Para tanto, defendemos o protagonismo dos professores nos processos formativos, de modo que estes participem, entendam e realizem as mudanças que se fazem necessárias para que consigamos modificar os índices apresentados em relação ao domínio da leitura e escrita por parte dos estudantes. De acordo com Grosch,

As inovações que ocorrem através da implementação de políticas educacionais, se não forem discutidas com o coletivo de professores, e se estes profissionais não se constituírem como sujeitos do processo, podem provocar insegurança, insatisfação, frustração, e ainda resistências na materialização dessas políticas. Quando as concepções não são estudadas e compreendidas podem gerar práticas confusas e até contraditórias. As mudanças só ocorrem de forma segura quando há um sentimento de pertencimento da rede (GROSCH, 2011, p. 176-177).

A principal defesa apresentada na pesquisa em relação aos processos formativos, consiste no compartilhar de experiências e levar em consideração as vivências práticas de cada escola. E nesse sentido, Grosch defende que “O trabalho docente se constrói a partir da prática social, oferecendo condições de ampliação dos conhecimentos e abrindo possibilidades para a transformação, a partir de reflexões e discussões coletivas” (GROSCH, 2018, p. 76). Para as professoras participantes da pesquisa,

[...] é bem como uma sala de aula, muitas vezes você explica para o teu aluno e ele não entende e vem o colega e ele entende, então essa troca é bem importante, porque às vezes tem professores que os formadores colocam a questão teórica lá e o professor lá na sala de aula não consegue, então quando você troca com outro ou alguém traz de uma forma mais simplificada, você consegue entender melhor, então é bem importante esse protagonismo do professor dentro da formação. (**Professora 25 – mais de vinte e cinco anos de experiência como alfabetizadora**)

Ainda de acordo com Imbernón, atualmente “[..] temos certeza de que a educação só mudará se os professores mudarem, mas os contextos em que esses interagem também deverão fazê-lo” (IMBERNÓN, 2010, p. 55). Assim, se faz necessária, uma formação de professores que oportunize uma mudança de ação, o contexto educacional necessita permitir-lhes agir, e a formação continuada “requer dar a palavra aos protagonistas da ação,

responsabilizá-los por sua própria formação e desenvolvimento dentro da instituição educacional na realização de projetos de mudança” (IMBERNÓN, 2010, p. 55).

A formação continuada em seus variados formatos e possibilidades, poderá auxiliar as professoras alfabetizadoras e todos os profissionais da educação no desempenho de sua prática pedagógica. Ela é a possibilidade da busca por soluções pelas professoras, à medida em que as necessidades podem ser compartilhadas podendo permitir, também, que a função de educar não se estabilize na reprodução das mesmas práticas.

CONSIDERAÇÕES

Após a realização dessa pesquisa foi possível identificar que as professoras entendem a importância da fase de alfabetização dos Anos Iniciais, e o quanto se faz necessária uma abertura de diferentes possibilidades aos estudantes. Corroboramos com suas colocações, à medida em que ressaltam a importância de aprender a ler e escrever com sentido e em relação ao cotidiano, e que esses processos sejam a ligação dos estudantes com o mundo que os cerca fora do ambiente escolar. Foi possível perceber, também, que as professoras identificam a presença de um processo de alfabetização e letramento exitoso, assim, assumem essa responsabilidade, porém devido à amplitude desse processo identificam que há lacunas que necessitam de maior empenho e atenção por parte tanto da SMEL como também de políticas públicas que deem suporte ao trabalho desenvolvido em sala de aula, oportunizando às professoras um maior conhecimento das questões que permeiam a prática escolar.

É imprescindível que as professoras desenvolvam conhecimentos pertinentes em relação às turmas, faixa etária, desenvolvimento cognitivo, motor, social, entre outras questões que precisam ser levadas em conta na fase da alfabetização e do letramento, e principalmente das potencialidades que necessitam estimular e desenvolver, tanto em si, como também nos estudantes. Assim como as professoras participantes da pesquisa, defendemos o envolvimento necessário a todos os profissionais da educação, mas nesse caso em especial, às professoras alfabetizadoras, que no seu trabalho cotidiano, e mediante suas experiências buscam diferentes estratégias para estimular as aprendizagens com os estudantes e proporcionar uma alfabetização que possibilite aos mesmos tornarem-se leitores e escritores.

Evidenciamos, também, nas falas das professoras que, algo que não determina, mas auxilia, é a experiência que se adquire no trabalho com diferentes turmas de uma mesma faixa etária, pois estratégias podem ser testadas e avaliadas, conhecimentos aprofundados e clareza em algumas questões propiciadas. Desse modo, uma política pública que tenha como intuito

contribuir na superação das dificuldades encontradas pelas professoras alfabetizadoras, precisa considerar, na escolha de vagas no início do ano letivo, a permanência dessas professoras nas turmas de alfabetização, além de proporcionar condições para que o trabalho desenvolvido em sala de aula tenha os subsídios que se fazem necessário.

Assim como há um desenvolvimento da profissão docente bastante relacionado à realização de tarefas cotidianas sem o tempo necessário dedicado à reflexão e criticidade, percebe-se ainda, o processo de formação continuada das professoras alfabetizadoras dependente de pessoas e/ou instituições que o realizem. As professoras têm clareza dessa necessidade que se faz presente de maior aprofundamento em questões pedagógicas, mas ainda demonstram dificuldade em constituir seus processos formativos individuais, pois identificam que há maior riqueza e facilidade de aprendizagem no coletivo. Desse modo, ressaltam a necessidade de uma política de formação continuada desenvolvida na rede municipal de educação como processo inclusivo, dinâmico e colaborativo.

Percebeu-se, também, neste estudo, a necessidade das equipes responsáveis pela formação continuada de maior inserção no espaço escolar, sendo este um local propício e valioso para o desenvolvimento dos momentos de formação em grupo, ainda pouco valorizados nas escolas do município de Lages, pois os encontros dentro da escola são escassos, e na maioria das vezes de pouca reflexão e busca por estratégias coletivas na superação das dificuldades que se fazem presentes na comunidade em que a escola está inserida.

Assim, a formação continuada proporcionada pela SMEL, a formação pessoal e aquela realizada no coletivo da escola, podem fortalecer a profissão docente, possibilitando às professoras alfabetizadoras uma vivência de práticas com base teórica, consolidadas nos processos formativos, que como já ressaltado, é contínuo e oportuno que seja relacionado às necessidades constantes inerentes à profissão. Sendo esse um dos aspectos fortemente mencionado pelas professoras, ou seja, quando esse processo vem ao encontro do que é essencial na prática cotidiana. E principalmente, quando essa formação tenha relação com as diferentes realidades e leve em consideração as necessidades das professoras, nesse processo de alfabetização e letramento.

Os estudos sobre os processos de formação continuada de alfabetizadoras, tema dessa pesquisa, apontam para a necessidade de consideração dos índices de analfabetismo em nosso país, bem como dos condicionantes que permeiam a prática pedagógica das professoras, de modo que, as políticas públicas relacionadas à alfabetização primem pela valorização dessas turmas de iniciação escolar, no sentido de, oportunizar às professoras condições e subsídios que se fazem

necessários na aprendizagem, compreensão e domínio da alfabetização e letramento, mediante processos formativos que valorizem e auxiliem a construção e sustentação da carreira docente.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. In: ANDRÉ, Marli (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papirus, 2016, p. 17-34.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Ministério da Educação. Brasília, 2015. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 30 mar. 2018.

CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 51-68.

GARCIA, Regina Leite. Formação de professoras alfabetizadoras: reflexões sobre uma prática coletiva. In: GARCIA, Regina Leite (org.). **A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2015. p. 13-43.

GATTI, Bernadete Angelina. Questões: professores, escolas e contemporaneidade. In: ANDRÉ, Marli (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2016, p. 35-48.

GROSCH, Maria Selma. **A formação continuada de professores na rede municipal de ensino de Blumenau: a escola de formação permanente Paulo Freire - EFPPF (1997-2004)**. 2011. 250f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2011.

GROSCH, Maria Selma. Ação humana, atividade docente e formação continuada de professores: perspectiva a partir do pensamento de Hannah Arendt. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, Sergipe, v. 11, n. 25, p. 71-82, 2018.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. Entrevista concedida a Noêmia Lopes. *Gestão Escolar*, 1 jul. 2011a. Disponível em: gestaoescolar.org.br/conteudo/456/francisco-imbernon-fala-sobre-caminhos-para-melhorar-a-formacao-continuada-de-professores. Acesso em: 20 abr. 2018.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

LAGES. Leis Municipais. **Lei n. 353, de 03 de fevereiro de 2011**. Dispõe sobre o plano de carreira e de remuneração do magistério do município de Lages – SC, Lages, SC, fev. 2011.

LIBÂNIO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 25. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ROSA, Geraldo Antônio da; GROSCHE, Maria Selma; LORENZINI, Vanir Peixer. Reflexões sobre educação na contemporaneidade: certezas, (in) certezas e desafios. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. Araraquara, v. 12, n. 2, p. 1037-1055, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SCHNEIDER, Neusa Maria Arndt Weinrich Araujo; GROSCHE, Maria Selma, DRESCH, Jaime Farias. Reflexões sobre o impacto da política pública do PNAIC na formação continuada das professoras alfabetizadoras de Lages – SC. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**. Rio de Janeiro, out. 2019.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Núcleo Excelência em Educação Permanente – Anos Iniciais**. Disponível em: www.educacaolages.sc.gov.br/setor/20/neep-1-anos-iniciais. Acesso em: 24 maio 2019.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Prefácio. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Alfabetização no Brasil**: questões e provocações da atualidade. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. p. 1-5.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Os (des) caminhos da escola**: traumatismos educacionais. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017a.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2017b.

Recebido em: 14/01/2020

Aceito em: 15/04/2020

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DOCENTES DIFERENCIADAS: CURRÍCULO EM AÇÃO EM UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Wirla Risany Lima Carvalho

Doutora em Educação (UFPI). Docente Orientadora no Programa de Residência Pedagógica, Área de Pedagogia, UFPI/CAPES. Chefia do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino do Centro de Ciências da Educação.

E-mail: wirlar@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7057-3822>

Maria Carolina Junqueira Dória

Especialista em Educação Infantil. Professora da Educação Básica na Prefeitura Municipal de Fortaleza.

E-mail: loracdoria@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3521-9013>

RESUMO

Este trabalho partiu da indagação: A escola pública pode colocar em ação as temáticas do currículo oculto, utilizando-se de práticas pedagógicas e docentes diferenciadas? Para tanto, o objetivo foi apresentar uma experiência exitosa de práticas pedagógicas e docentes diferenciadas que desenvolvem o currículo oculto na escola pública. O campo teórico do estudo foi desenvolvido a partir dos conhecimentos sobre currículo e as práticas pedagógicas e docentes. Assim como foi apresentado sob um olhar de pesquisa com abordagem qualitativa na forma descritiva. Este estudo resultou na confecção de uma revista idealizada por professores e alunos do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal. O projeto desenvolveu de forma singular a proposta curricular da escola, a fim de minimizar as situações vivenciais de vulnerabilidades a que estavam submetidas aquelas crianças. Formou melhores cidadãos, desenvolvendo com eles uma visão crítica de si, do outro, do meio e do mundo que os cercava, não só intencionando instruí-los para uma competência leitora. Abordou temáticas de valores humanos e alguns aspectos de cuidado biopsicossocial e espiritual com as crianças em sala de aula. Assim, a revista gerou resultados promissores como: motivação pela aprendizagem, formação de vínculos, afetividade, autoestima, identidade, valores humanos, além do desenvolvimento de habilidades e competências específicas para o nível de ensino em particular.

Palavras-chave: Currículo. Ensino Fundamental. Formação Docente. Práticas Pedagógicas.

DIFFERENTIATED PEDAGOGICAL AND TEACHING PRACTICES: CURRICULUM IN ACTION IN AN EXPERIENCE IN ELEMENTARY SCHOOL

ABSTRACT

This work started from the question: Can the public school put into action the themes of the hidden curriculum, using differentiated teaching and teaching practices? Therefore, the goal was to present a successful experience of teaching practices and teachers who develop differentiated hidden curriculum in public schools. The theoretical field of the study was developed from the knowledge about curriculum and pedagogical and teaching practices. As it was presented under a research look with a qualitative approach in a descriptive way. This study resulted in the creation of a magazine designed by teachers and students of the 2nd year of elementary school in a municipal public school. The

project developed the school's curriculum proposal in a unique way, in order to minimize the living situations of vulnerabilities to which these children were subjected. Formed better citizens by developing with them a critical view of themselves, each other, the environment and the world around them, not only intending to instruct them for a reading competence. It addressed themes of human values and some aspects of the biopsychosocial and spiritual care for children in the classroom. Thus, the magazine generated promising results such as: motivation for learning, formation of bonds, affection, self-esteem, identity, human values, in addition to the development of specific skills and competences for the particular level of education.

Keywords: Curriculum. Elementary School. Teacher Training. Pedagogical Practices.

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y DE ENSEÑANZA DIFERENCIADAS: CURRÍCULO EN ACCIÓN EN UNA EXPERIENCIA EN ENSEÑANZA FUNDAMENTAL

RESUMEN

Este trabajo comenzó a partir de la pregunta: ¿Puede la escuela pública poner en acción los temas del currículo oculto, utilizando prácticas pedagógicas diferenciadas y profesores? Por lo tanto, el objetivo fue presentar una experiencia exitosa de prácticas pedagógicas y maestros diferenciados que desarrollan el currículo oculto en la escuela pública. El campo teórico del estudio se desarrolló a partir del conocimiento del currículo y las prácticas, pedagogía y docentes. Así como fue presentado bajo una mirada de investigación con enfoque cualitativo en forma descriptiva. Este estudio dio lugar a la creación de una revista idealizada por profesores y alumnos de 2º año de escuela primaria en una escuela pública municipal. El proyecto desarrolló de manera única la propuesta curricular de la escuela, a fin de minimizar las situaciones experienciales de vulnerabilidades a las que fueron sometidos esos niños; formaron mejores ciudadanos, desarrollando con ellos una visión crítica de sí mismos, del otro, del medio ambiente y del mundo que los rodea, no solo con la intención de instruirlos en una competencia de lectura; abordó los problemas de los valores humanos y algunos aspectos de la atención biopsicosocial y espiritual con niños en el aula. De este modo, la revista generó resultados prometedores como: motivación para el aprendizaje, vinculación, afectividad, autoestima, identidad, valores humanos y el desarrollo de habilidades y competencias específicas para el nivel particular de educación.

Palabras clave: Currículum. Enseñanza Fundamental. Formación del Profesorado. Prácticas Pedagógicas.

INICIANDO O CONTEXTO: ENTRE O CURRÍCULO E AS POLÍTICAS PRATICADAS NA ESCOLA

Abordar as questões curriculares na Educação Brasileira é sempre bem delicado, pois lidamos com diversos interesses políticos que interferem nesse olhar, sobre o que se pensa e o que se quer com a educação de crianças e adolescentes em nosso país, principalmente, no tocante à esfera pública, em seus diversos níveis de ensino. Sobretudo, quando há uma pressão nacional para adequarmo-nos ao cenário internacional, no sentido de que os moldes e modelos educacionais sejam implementados em nossa realidade, sem levar em conta que somos uma nação buscando uma identidade própria e que temos um processo sócio-histórico e cultural diferenciado.

Sentimos, portanto, necessidade de investigar a partir da indagação: A escola pública pode colocar em ação as temáticas do currículo oculto, utilizando-se de práticas pedagógicas e docentes diferenciadas? Para tanto, nosso objetivo foi apresentar uma experiência exitosa de práticas pedagógicas e docentes diferenciadas que desenvolvem o currículo oculto na escola pública. Destarte, o campo teórico do estudo foi desenvolvido a partir dos conhecimentos sobre currículo e as práticas, pedagógicas e docentes. Assim como, foi apresentado sob um olhar de pesquisa com abordagem qualitativa, na forma descritiva.

Como nosso foco nesse artigo é uma experiência desenvolvida no Ensino Fundamental, iniciamos com um pequeno excerto, apresentando uma visão que nos remete à intensa reflexão:

[...] A escola de ensino fundamental tem centrado suas preocupações na constituição de um aluno e não de uma criança, no currículo e não na aprendizagem, na avaliação das aquisições acadêmicas e não no desenvolvimento integral da criança, e dificilmente tem demonstrado preocupação com a pluralidade das infâncias, com as culturas, com a imaginação, o pensamento simbólico, a oralidade, a cultura popular, a ludicidade e outros temas tão caros à educação das crianças pequenas. (BARBOSA, DELGADO & Cols., 2012, p. 130).

Nesse sentido, as autoras destacam uma necessidade de desenvolver tanto a Educação Infantil quanto o Ensino Fundamental com todo um cuidado excessivo, para que não se percam as oportunidades educacionais tão propícias nessa tenra idade. Para tanto, enfatizam que isso exige dos professores uma prática pedagógica e docente extremamente consciente para com os alunos, que os elevem para além da alfabetização e do letramento. Utilizando-se também de instrumentos de acompanhamentos, registros e mediações adequados, promovendo um contínuo e intenso projeto educacional, um projeto humano. (BARBOSA, DELGADO & Cols., 2012).

Para pensarmos um projeto de continuidade é importante lembrar que um dos grandes objetivos políticos do mundo atual é o de aprender a educar e a conviver na diversidade. Quando uma criança ingressa na escola e participa de um grupo é o momento de conviver com pessoas que valorizam o convívio em coletividade, onde o “eu” precisa estar atento ao “nós”. (BARBOSA, DELGADO & Cols., 2012, p. 130).

Avultam as autoras que a escola, a sala de aula e os corredores são espaços de intensas interações coletivas, assim como de confrontos, negociações, argumentações e de conversas, que vão convergir ou não para amizades, que despertam por fim um olhar para a diversidade e

que disso tudo emergem preconceitos. (BARBOSA, DELGADO & Cols., 2012). Diante desse contexto, é papel dos professores desenvolver

[...] atividades relacionadas à construção do grupo, do convívio em vida coletiva, da cooperação, do estabelecimento de relações significativas com os demais, construir normas, regras de convívio respeitoso, participar ativamente das propostas de estudo organizadas pelos professores com e para elas. (BARBOSA, DELGADO & Cols., 2012, p. 130).

Nesse ínterim, há uma configuração das identidades pessoais e sociais, como destacam Barbosa, Delgado e Cols. (2012, p. 130), no momento em que esclarecem que esse papel do professor é de extrema importância para a dinâmica do aluno na “[...] construção da capacidade de aprender a se conhecer, a se ouvir e sentir seus pensamentos, a se conhecer, a produzir-se – e também as identidades sociais.”

Para tanto, as autoras tecem uma crítica ao objetivo do processo de escolarização que vem nas sociedades contemporâneas, sendo mais subordinação ou domesticação de crianças, do que propriamente uma educação integral com vistas à identidade pessoal e social de um sujeito-cidadão. (BARBOSA, DELGADO & Cols., 2012).

Partimos de toda essa discussão inicial para apresentar nossa visão de que o professor faz muita diferença em todo o processo pedagógico, pois se encontra numa posição privilegiada como facilitador junto aos discentes. Compreendemos, nesse sentido, que ele é um promotor e incentivador do currículo oculto e formal dentro da escola, dentro e fora de sua sala de aula, com seus alunos e com todos os que constroem a identidade escolar.

Especificamente, no tocante à alfabetização, Barbosa, Delgado e Cols. (2012) enfatizam que para a compreensão da leitura e da escrita, nesse processo deve haver uma função social para as crianças, não apenas ter práticas pedagógicas mecanizadas que incentivem leituras com textos, revistas, contações de histórias, poesias, entre outras, mas ter uma significância social nestas, para que as crianças sintam-se atraídas e motivadas à uma compreensão maior, duradoura e construtora de suas identidades pessoal e coletiva. Estas aprendizagens relativas à leitura e escrita conectam-se aos objetivos que a própria sociedade deseja alcançar.

Como todo esse processo exige um mediador bastante atento e ativo, Barbosa, Delgado e Cols. (2012, p.136) defendem que “[...] é preciso um professor – leitor e escritor – envolvido com o mundo letrado, um professor que programe intervenções ricas, criativas, que consigam maravilhar as crianças frente aos mistérios e às potencialidades da língua escrita.” Isto remete-nos também à uma reflexão sobre a formação inicial e continuada de professores.

Ademais, as autoras destacam o papel ativo da família no processo de aquisição da leitura e da escrita, durante o processo educacional específico para essa etapa, sendo a experiência familiar importante para essa complementação que a escola promove.

Nesse sentido, sendo importante o diálogo entre escola, famílias e os contextos sociais das crianças, conhecendo-os a partir de seus conhecimentos linguísticos e suas variações para que se possam planejar um projeto de intervenção pedagógica mais eficiente e significativa, como apontou com sabedoria Freire (1994, p.11): “Hoje, mais do que em outras épocas, devemos cultivar uma educação da esperança enquanto empoderamento dos sujeitos históricos desafiados a superarmos as situações limites que nos desumanizam a todos.”

O autor supracitado sempre teve uma preocupação legítima e esperançosa com, não apenas a criação, mas a garantia da execução dos direitos para os mais vulneráveis, como crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos em situação de exclusão social e/ou vulnerabilidades extremas. Colocava, portanto, o papel da Educação num patamar bastante significativo nesse sentido de promoção de direitos aos cidadãos de nossa nação. Dessa maneira, Freire (1994) defendia um olhar pedagógico mais humanizador à dura realidade social, destacando um intrínseco compromisso político no ato educacional, quando apresenta que “toda educação é política.” (FREIRE, 2008, p.73).

Sobremaneira, esse compromisso político não se enquadra no sentido de uma politicagem ou partidarismo, mas no desenvolvimento de uma habilidade, de uma arte de relacionamento entre pessoas, com um fim útil e necessário de desenvolvimento que leve ao bem-estar de todos. Quando Freire (1989, p.9) destaca que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, de certa forma, advoga nesse sentido de promoção política de uma educação mais humanizadora, com capacidade de enxergar a realidade do mundo – no qual os alunos vivem e vivenciam diversas experiências – antes mesmo da vivência da instrução formalizada da escola.

Mirar, escutar, sentir e compreender para agir educacionalmente, para uma prática pedagógica diferenciada, repleta de significados e sentidos, que transformem não só o processo de ensino-aprendizagem, mas a vida de cada aluno, suas famílias, as comunidades em que vivem e a própria escola com seus agentes educacionais – nesse contexto é que enfatizamos o papel do docente politizado e de sua prática docente conscientizada.

Pasi Sahlberg – ex-professor do sistema escolar finlandês, também do ensino superior e, recentemente, supervisor do Ministério da Educação de seu país – responsável direto por todo o sucesso da Educação da Finlândia, que detém um dos melhores índices de rendimento educacional do mundo e de qualidade de vida agregada, destaca que uma reforma educacional

sistêmica e significativa se inicia com “[...] um cuidado apaixonado para com os estudantes, os professores e as comunidades [...]” (SAHLBERG, 2016, p. 16).

Sobre os resultados marcantes da Finlândia, destacamos um ponto importante:

Desenvolveu a capacidade de os professores serem coletivamente responsáveis pelo desenvolvimento do currículo e elaborarem avaliações diagnósticas conjuntas, em vez de implementarem currículos prescritos alhures e prepararem os alunos para provas padronizadas elaboradas pelos governos centrais. (SAHLBERG, 2016, p.17)

Intercedendo no mesmo sentido, enfatizamos que na proposta de reforma educacional da Finlândia e em toda a visão educacional deste referido país, os professores são extremamente valorizados – com um *status* muito elevado na sociedade, aqui equivalente a um médico – levando-os a um comprometimento real e especial com o desenvolvimento humano e educacional do país, refletindo, sobremaneira, nos outros ramos de desenvolvimento da sociedade, como o financeiro e econômico da mesma, elevando os níveis de qualidade de vida dos cidadãos e diminuindo as desigualdades nesta nação. (SAHLBERG, 2016).

Destarte, com a valorização, os professores podem ter um foco maior em sua profissão e ação educativa, na escola e fora desta, no momento em que dão continuidade à busca por saberes, conhecimentos científicos e excelência nas práticas pedagógicas aplicadas com seus públicos-alvo, constantemente, aperfeiçoando-se e utilizando-se desses conhecimentos em prol de uma educação de qualidade, sem render-se às propostas de constantes treinos de alunos. (SAHLBERG, 2016).

Portanto, conhecer e preparar-se para uma atuação profissional bem reflexionada e consciente – no sentido de vivenciar e refletir constantemente sobre o seu próprio papel docente, sobre suas práticas pedagógicas, tanto no aspecto da instrução mais formalizada, quanto no da educação integral dos indivíduos postos em suas mãos como seus alunos – é uma obrigação para o professor comprometido com a sua profissão e com todo o reflexo dos resultados desta, em sua nação.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DOCENTES DIFERENCIADAS: UM CAMINHO DE FORMAÇÃO HUMANA IDEAL

Apresentamos o papel do professor como promotor das ações pedagógicas junto aos alunos no âmbito escolar, colocando em prática o currículo da melhor maneira possível. Para

tanto, trazemos um pouco a importância das práticas pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse ínterim, iniciar com uma discussão sobre a didática é essencial, pois esta tem como objetivo o planejamento e sistematização da dinâmica desses processos de aprendizagem, garantindo ensino de conteúdos relativos às formações específicas para os alunos em seus diversos níveis, sobretudo, no intuito de promover mecanismos onde os indivíduos possam qualificar e retomar conhecimentos, redirecionando novas aprendizagens em contextos escolares ou não. (FRANCO, 2012).

Caberá à Didática saber recolher, como ingredientes do ensino, essas aprendizagens de outras fontes, de outros mundos, de outras lógicas, para incorporá-las na qualidade de seu processo de ensino e na ampliação daquilo que se considera necessário para o momento pedagógico do aluno. (FRANCO, 2012, p. 151)

A autora supracitada exorta-nos ao fato de que os conteúdos curriculares podem até serem definidos de forma circunstancial, no entanto a seleção de práticas deve ser mais ampliada num sentido de qualitativamente diferenciada, com o intuito de ressignificar o ensino cada vez mais voltado à leitura de mundo complexo e diversificado, ao invés de apenas uma decodificação de informações do mundo. (FRANCO, 2012).

A didática, portanto, deve ser capaz de dar conta de uma complexidade cada vez maior, tanto no ensino quanto nas aprendizagens em rede que são exigidas na atualidade, em pleno processo de globalização e transformação humana envolvendo diversos contextos entre nações. (FRANCO, 2012).

Nesse sentido, destacamos uma diferenciação entre os termos práticas educativas, pedagógicas e docentes para que pudéssemos refletir sobre o papel com o qual nós professores somos mais comprometidos. Assim, apesar de comumente considerarem práticas educativas e pedagógicas como sinônimos, observamos que há uma interessante diferença.

As práticas educativas são práticas que colaboram para uma efetivação de processos educacionais, ligados diretamente ao campo ampliado, ao foco e abrangência da Educação. Dessa maneira, apresentada por Franco (2012, p. 169)

Quando as intencionalidades de uma prática social estão explicitadas, podem permitir a inteligibilidade dessa prática e podem tornar-se assim práticas educativas, que ocorrem, por certo e inexoravelmente, dentro e fora da escola. As práticas sociais só se tornarão educativas pela explicitação/compreensão/tomada de consciência de seus objetivos, tarefa da investigação científica na educação.

Compreende-se, portanto, as práticas educativas em uma dimensão maior, pois se fundamenta e apresenta em espaços formais e não formais de Educação. Como exemplo, podemos citar o trabalho desenvolvido em Organizações Não Governamentais (ONGs), geralmente sob a forma de projetos sociais com objetivos educacionais de desenvolvimento humano.

As práticas pedagógicas estão diretamente ligadas à Pedagogia e esta tem a Educação como seu objeto de estudo. Para tanto, estas práticas são para concretização de processos pedagógicos, intrinsecamente relacionados ao caráter político da Pedagogia dentro ou fora da escola. Destacam-se, nesse sentido, como “[...] práticas que se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por dada comunidade social.” (FRANCO, 2012, p. 154).

Ainda sobre o caráter das práticas pedagógicas, Franco (2012, p.159) explicita que:

[...] a) adentram na cultura escolar, expandem-se na cultura social e modificam-na; b) pressupõem um coletivo composto de adesão/negociação ou imposição; c) expressam interesses explícitos ou disfarçados; d) demonstram a qualidade dos processos educativos de uma sociedade, marcando uma intervenção nos processos educacionais mais espontaneístas; e) condicionam e instituem as práticas docentes.

Inferimos, portanto, que as práticas pedagógicas organizam as salas de aula de forma intencional, para uma formação humana crítica e com responsabilidade social. Este fato remete-nos diretamente à reflexão do que seja a prática docente e como esta caracteriza-se em todo esse contexto de sala de aula e das práticas pedagógicas.

Desse modo, a prática docente está estritamente ligada à intencionalidade do professor em dar sentido à aula visando a formação do aluno. Apresenta-se como ter consciência de que suas práticas pedagógicas são direcionadas o tempo inteiro para o desenvolvimento intelectual e emocional do sujeito, seu aluno, insistindo que o processo de ensino-aprendizagem seja eficiente em todas as dimensões que a Educação possa lhe suscitar. (FRANCO, 2012)

Notadamente, nem toda prática docente é uma prática pedagógica, pois a intencionalidade na formação do educando é ponto principal de caracterização. Existem professores que mecanicamente atuam em salas de aula, apenas promovendo técnicas, reproduzindo ações sem a intencionalidade necessária ao ato educativo por excelência. (FRANCO, 2012)

Por fim, toda essa discussão foi apresentada para que pudéssemos perceber que a experiência da Revista Dia D da leitura do 2º Ano teve uma intencionalidade, nos moldes exatos de práticas pedagógicas e docentes, repletas de uma politização da educação, voltadas à formação de sujeitos.

Porquanto, acreditamos que práticas pedagógicas diferenciadas assim, podem promover muito mais resultados significativos às aprendizagens complexas das redes de conhecimento exigentes atualmente, que apenas atos pedagógicos tecnicistas de aplicação de exercícios e treinos de conteúdos – desejosos por resultados nas avaliações em larga escala a que as escolas estão submetidas – de acordo com as exigências de um cenário político e econômico de intervenção na educação nacional.

O DESENVOLVIMENTO DE CONHECIMENTOS CURRICULARES

Os conhecimentos que foram desenvolvidos nessa experiência, partem dos conteúdos curriculares previstos nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal do Ensino de Fortaleza, documento idealizado para nortear as escolas da rede pública de ensino desta capital. (TEIXEIRA E DIAS, 2011).

Neste, o currículo é compreendido como organizador essencial do processo educacional a ser desenvolvido na escola. Sua intencionalidade advém do projeto educativo da sociedade, a fim de atingir objetivos educacionais previstos formalmente, assim como também incluem conhecimentos advindos de um currículo oculto – apresentados como experiências sociais, coletivas e pessoais, sob forma de um conjunto de valores e atitudes que se explicitam em sociedade ou nos espaços escolares, em suas diversas e complexas relações. (APPLE, 1982; GIROUX, 1986; TEIXEIRA E DIAS, 2011; TORRES SANTOMÉ, 1995).

Teixeira e Dias (2011, p. 24) destacam que

Neste documento, adotou-se um conceito de currículo que incorpora as contribuições das teorias críticas, com algumas concepções das teorias pós-críticas, como gênero, identidade, alteridade, diversidade, dentre outras (SILVA, 2002). Desse modo, assume-se uma inovadora compreensão sobre educação e currículo, que concebe o ser humano numa perspectiva holística, social e historicamente constituído. Entende-se que este ser, que busca o conhecimento de si, interage com o outro, por intermédio de linguagens variadas e organizadas em redes de informações, implicando crescimento e socialização do conhecimento.

Assim, a vida humana se delineia como comunidade que deve buscar projetar seus caminhos e empreendimentos, portanto, como consciência e ação responsável e comprometida consigo, com o outro e com o Planeta. Por isso, estas diretrizes estão ancoradas em valores fundamentais, como respeito

ao outro, apreço por uma cultura de paz, sentimento crescente de responsabilidade por si, pela comunidade e meio ambiente, e a cooperação como estratégia de formação de uma nova cidadania socialmente justa, ecologicamente equilibrada e sustentável.

Nestes pressupostos acima, nossas propostas de práticas pedagógicas e docentes delinearão-se ao longo do ano letivo e com a revista “Dia D da Leitura para o 2º ano do Ensino Fundamental”.

Quanto ao ensino e aprendizagem, o documento ressalta que

[...] adotar-se-á uma concepção socioconstrutivista interacionista de desenvolvimento e aprendizagem, que se caracteriza pela conquista do conhecimento mediada por interações sociais; envolve a relação dialética entre o sujeito e a realidade no seu entorno, pressupondo que o ser humano modifica o meio, mas também é modificado por ele; mas essa relação não é passível de generalizações, implicando dizer que importante mesmo é a interação, enfatizando-se a experiência pessoal e significativa que cada pessoa estabelece. (TEIXEIRA E DIAS, 2011, p.28-29).

Assim, compreendemos que a proposta da revista também enquadró-se nessas particularidades acima descritas, no momento em que promoveu essa interação social significativa e expansiva ao meio onde foi realizada.

Quanto à disciplina e à inter ou transdisciplinaridade, as autoras destacam que

[...] torna-se igualmente importante estabelecer relações entre a escola e sociedade de maneira que assim como as disciplinas precisam estabelecer relações entre si, a escola também possa se articular com a sociedade para que não seja compreendida como um apêndice na vida do aprendiz, que ela não se feche em seus muros. Tanto a inter como a transdisciplinaridade emergem como uma efetiva interação entre disciplinas ou áreas de conhecimento e conteúdos.

Na interdisciplinaridade, a interação acontece com as disciplinas conexas, com vistas a uma noção de finalidade (para quê?), dando uma ordem mais consistente à interação, com cooperação e diálogo efetivos entre essas disciplinas.

Ressalta-se, ainda, que a transdisciplinaridade exige efetiva articulação, troca, diálogo e integração entre elementos do conhecimento de áreas diversas, em busca da compreensão da complexidade da realidade. A transdisciplinaridade é, portanto, uma meta a se alcançar num prazo mais longo. (TEIXEIRA E DIAS, 2011, p.30)

Nessa perspectiva, o projeto da revista também atendeu às exigências de conexão entre as disciplinas, além de temas inter e transdisciplinares, que promoveram conhecimentos e

aprendizagens que se coadunavam ao cenário de complexidade no qual estamos inseridos neste século vigente. Ademais, o projeto da revista almejava atingir uma formação integral, com ampla visão de desenvolvimento e emancipação do sujeito, de forma multidimensional nos vários aspectos biopsicossociais e espirituais, ou seja, no corpóreo, no psíquico, no intelecto, no cultural, no político, no ético, no estético e no espiritual, com vistas às aprendizagens de conhecimentos que pudessem servir para interpretação da realidade e como contribuição efetiva de transformação de onde vivem, tanto em sua situação pessoal quanto em sociedade.

Em relação à alfabetização e ao letramento no Ensino Fundamental, acreditamos que desenvolvemos um bom caminho para as crianças trilharem, pois, na visão de Teixeira e Dias (2011, p.54)

O ensino e a aprendizagem deverão se constituir no desenvolvimento de diversas expressões: dialógica, corporal, pictográfica, musical, gráfica, oral, leitora, escritora, no estudo das diversas áreas do conhecimento, das transversalidades, igualmente necessárias à formação do estudante do ensino fundamental.

Dessa maneira, as práticas pedagógicas para a alfabetização e o letramento de nossos alunos do segundo ano do ensino fundamental sempre estiveram em consonância com os aspectos elencados nas diretrizes curriculares, buscando os melhores efeitos nesse sentido, de forma que não há motivo para que os resultados alcançados com as crianças sejam colocados em questionamento, no momento em que não se apresentaram em posições de destaque em *rankings* municipais.

Nesse sentido, ressaltamos que esta escola não estava entre as três melhores do município, nem de nossa regional, na época desta experiência, mas estava numa posição mediana, com um bom nível de crescimento constante dos alunos nos resultados das avaliações da aprendizagem em sala de aula e nos testes de larga escala aplicados na escola, demonstrando que estávamos no caminho correto e que, atualmente em 2019, conseguiu atingir suas metas educacionais no *ranking* municipal.

Indubitavelmente, advogamos que as práticas pedagógicas e docentes não sejam pensadas, nem implementadas e voltadas, exclusivamente, para atingir patamares e classificações em ranqueamentos municipais, nem estaduais. Almejamos que nossas práticas pedagógicas e docentes não sejam reféns dessas políticas de bonificação, de objetificação das relações e massificação aos treinos conteudistas, mas que estes sejam atingidos, naturalmente, como consequência de um esforço real de educação e de uma formação integral para um

sujeito. Até porque, acreditamos que um momento pontual de avaliação em larga escala não mede todo o conhecimento que uma criança tem e que diversos fatores podem concorrer para que no dia específico da avaliação os alunos possam não demonstrar tudo o que aprenderam e realmente sabem.

Nesse contexto, reafirmando a importância da avaliação educacional no contexto escolar, os professores devem também compreender a avaliação da aprendizagem como componente do ato pedagógico, de forma a realizá-la nos moldes de uma cultura de avaliação que seja significativa e voltada à aprendizagem, fugindo das perspectivas de uma cultura de exame. Assim, uma formação de professores também compreendendo a avaliação educacional, em todas as suas nuances, evitariam situações de pressões aos alunos, suas famílias, além dos outros agentes escolares. Os docentes poderiam estar melhor preparados para a implementação de avaliações formativas, diagnósticas e somativas no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, além de participar e encarar as avaliações em larga escala de uma maneira mais tranquila. (CARVALHO, 2016; LUCKESI, 2011).

Em suma, nosso discurso aqui é de promoção de uma educação voltada à formação integral de um indivíduo, sem foco exclusivo em resultados e manifestações causadas pelas cobranças realizadas em tornos dos ranqueamentos que os municípios participam, e sim, visando uma transformação de sua própria realidade e da sociedade em que vive, assim os resultados viriam como consequência de um processo pedagógico bem realizado.

A REVISTA “DIA D DA LEITURA DO 2º ANO”

Apresentamos uma experiência exitosa de práticas pedagógicas e docentes diferenciadas que resultou na confecção de uma revista idealizada por professores e alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública do município de Fortaleza, por ocasião do evento do Dia D da Leitura.

Para tanto, no intuito de situarmos o momento histórico do fato, explicamos que no município destacado acima, há uma data relevante para o calendário escolar, transformada em evento, chamada de “Dia D da Leitura”, que em 2016 estava em seu segundo ano consecutivo. Este momento consiste em um dia repleto de ações dentro das escolas e com um evento de culminância para a rede de ensino pública do município, com a finalidade de não só apresentar, mas envolver e conquistar as crianças para o mundo da leitura. Em suma, motivar e desenvolver a competência leitora das crianças da cidade em questão.

Nesse intuito, as escolas são mobilizadas desde o início do ano letivo para realizações de atividades de contação de histórias e de apresentação de personagens da literatura brasileira, além de terem momentos com brincadeiras lúdicas que desenvolvam também os aspectos de motivação para a leitura.

As autoras deste artigo, que na época estavam como docentes efetivas das séries de ensino destacadas tiveram como ideia desde o início do ano desenvolver de forma diferenciada a proposta curricular da escola (alguns conteúdos do currículo formal e oculto), a fim de minimizar as interferências de um meio repleto de vulnerabilidade e exclusão social a que estavam submetidas aquelas crianças.

A intencionalidade pedagógica desta atividade desenvolvida fundamentou-se em bases democráticas e asseguradas constitucionalmente como fornecimento de um ensino de qualidade para todos. Havia claramente uma intenção de formar melhores cidadãos, desenvolvendo com eles uma visão crítica de si, do outro, do meio e do mundo que os cercava, não só intencionando instruí-los para uma competência leitora.

O projeto, que culminou com a revista “Dia D da Leitura do 2º Ano” da Escola Dom José Tupinambá da Frota (Figura 1), consistia também em desenvolver temáticas de valores humanos e alguns aspectos de cuidado biopsicossocial e espiritual com as crianças em sala de aula, no decorrer do ano letivo, com especial foco no primeiro trimestre.

FIGURA 1 – Proposta original da revista “Dia D da Leitura do 2º Ano”



Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Desse modo, as duas docentes foram desenvolvendo rodas de conversas, momentos de leituras e pesquisas em suas salas de aulas, sobre os temas referentes ao que já se tinha em

vista por todos: cultura de paz, alimentação saudável e a própria leitura. Vale ressaltar que esses temas foram escolhidos pelas professoras como fruto de um diagnóstico da realidade das crianças na escola. Foram ao longo de seus desenvolvimentos sendo acolhidos e, portanto, legitimados pelas próprias crianças, no momento em que compreenderam a importância de trabalho dos três conteúdos em seus contextos e manifestando-se como tal nessa construção e escolha.

As etapas do projeto e de construção da revista foram direcionadas às práticas pedagógicas envolventes, desenvolvendo as temáticas centrais a partir de achados teóricos e de momentos de discussão entre todos. Ou seja, como exemplo da primeira história a ser desenvolvida para a revista, a professora por diversas aulas trabalhou os conceitos e contextos de cultura de paz na escola, na família, na comunidade e de forma universal, situando-os como sujeitos promotores, responsáveis também por essa visão crítica e, muito além disso, que eles pudessem juntos encontrar uma forma de agir para que essa cultura de paz fosse sendo efetivada ao longo do ano. Só então, após todo esse desenvolvimento crítico, as crianças foram convidadas a pensar na elaboração da revista, fato importante a ser destacado, pois nesse ínterim elas já estavam totalmente motivadas à construção de uma realidade mais transformadora, enxergando-se inclusive como partícipes no processo escolar.

Assim confirmada esta fala, pelo fato de não ter havido a menor pressão ou obrigação de participação destas crianças, pelo contrário, elas foram totalmente conquistadas para esta ação coletiva, por terem desenvolvidas em si mesmas um olhar de participação individual e ativa na sociedade em que estavam inseridas. Compreenderam que dependiam de cada um, fazer alguma coisa pela coletividade, que valesse como transformação educacional.

Estas inferências foram realizadas a partir das falas, construções de personagens e dos roteiros, que nos mostravam os níveis de participação e envolvimento emocional com a proposta pedagógica da revista. Nesse sentido, vale destacar que, para crianças que vivem na periferia de uma grande e populosa capital, onde os índices de vulnerabilidade social e de exclusão ainda são alarmantes e muito próximos de suas vidas, a revista tinha como significado maior a representatividade de uma parcela do povo que, geralmente, só é lembrado em tempos de eleição. A proposta trazia dignidade, voz e vez aos mais oprimidos por um sistema ainda desigual no fornecimento de qualidade educacional, assim atingindo positivamente e conseguindo aprovação total das famílias das crianças envolvidas. Igualmente, destacamos que a direção e a coordenação da Escola Municipal Dom José Tupinambá da Frota, no ano de 2016, foram extremamente solícitas ao apoiar nossos ideais de uma prática pedagógica e docente diferenciada.

As docentes, em suas aulas de criação da revista, instigavam as crianças a pensarem nos contextos, roteiros, personagens e falas, assim como os cenários para as histórias. Construíram finalmente toda essa base para, enfim, partirem para uma próxima etapa de execução, onde as crianças seriam os próprios atores/personagens da revista.

Para tanto, as crianças escolheram as roupas que iam usar e levaram de suas próprias casas a composição de suas personagens. Ademais, a alegria em ser e fazer um papel diferente de sua própria existência os colocavam na posição de expectadores e agentes simultaneamente, desenvolvendo em si, uma perspectiva positiva deste momento de psicodrama. Mais tarde, os próprios diálogos e situações seriam utilizados para desenvolvimento dos conteúdos formais de ensino da Língua Portuguesa, da Matemática, das Ciências da Natureza, da História, da Geografia, dentre outras disciplinas do segundo ano do ensino fundamental.

Destarte, as crianças sentiram-se bem seguras quando viram que podiam realmente fazer algo significativo e simples, sem ter que despender grandes esforços ou deixar de utilizar o que já tinham em mãos, em suas casas e vidas. Nesse contexto, tornou-se um atestado de afirmação e autoestima para elas, pois bastava um bom direcionamento e força de vontade que elas iam além das instruções escolares diárias e, na forma de revista impressa, iam eternizar aquele momento de construção coletiva que lhes fornecia uma melhor definição de suas identidades, além de ter sido extremamente divertido. Porquanto, até então, as revistas que tinham contato em suas vidas apresentavam um mundo distante e surreal para eles, enquanto que a revista de que participaram era a materialização de uma identidade real, em plena atividade.

As fotos destes momentos do projeto foram realizadas com uma empolgação geral de todos os envolvidos, desde alunos, professores, funcionários e direção da escola, pois se mostravam como um momento de cumplicidade educacional e apropriação do espaço escolar, como nunca havia se visto. Pois, no momento em que uma criança é um personagem como o diretor e senta em sua cadeira, como uma coordenadora e está em sua sala, uma professora e age como tal, um pai ou uma mãe com suas especificidades e, até mesmo representando a si mesmo como aluno em outro contexto – em espaços e funções escolares distintas do que está acostumada, desempenhando mesmo que temporariamente um papel fictício – há um convite psicológico e pedagógico a uma relação de compreensão maior da realidade e de um fenômeno educacional mais significativo.

Finalizada esta etapa, por falta de tempo, pois o evento se aproximava e até mesmo de condições de acesso e ensino sobre as técnicas, as crianças não tiveram como desenvolver elas

mesmas as aprendizagens na área tecnológica para editoração da revista, então este momento ficou nas mãos das professoras das turmas. As histórias foram finalizadas com os diálogos necessários e com os cenários compostos assim como acordados entre professoras e alunos componentes das turmas. Cada turma do segundo ano da escola, uma pela manhã e duas à tarde, ficaram responsáveis por um tema específico. Pela manhã, apresentaram a história “uma cultura de paz na escola” e à tarde foram, respectivamente, “alimentação saudável” e “o menino que gostava de ler”.

Desenvolvidos todos os momentos necessários para criação artística da revista e sendo acompanhados pelas notícias que as professoras transmitiam sobre o andamento da confecção final da peça gráfica, as crianças aguardavam ansiosas o produto final de tanto empenho, afinal o “Dia D da Leitura” estava se aproximando e elas apresentariam para toda a escola o resultado da produção de suas turmas, algo que seria original e inovador, não só para a dita escola, mas para a rede de ensino. Elas não apresentariam mais uma história da literatura em forma de dramatização ou trariam uma contação de história já realizada por suas professoras, mas seriam partícipes e fariam parte de algo totalmente novo.

O “Dia D da Leitura” então chegou e assim toda a escola passou a conhecer a revista que levava o nome específico deste dia. Os olhos das crianças brilhavam ao pegarem e folhearem cada página, a identificação de seus rostos, formas e posicionamentos, além das falas dos personagens agora ganhava novo significado, pois tinham uma identidade pessoal e social ali imbuída. As outras crianças, igualmente impactadas, olhavam com atenção as imagens e, tendo a competência leitora, adentravam naquele novo universo tão próximo delas, representados por semblantes conhecidos e afetivamente ligados aos contextos cotidianos. Era o auge da proposta: a culminância identitária daquele almejado projeto e os seus ganhos educacionais.

(TRANS)FORMAÇÃO DOCENTE EM AÇÃO

Numa perspectiva de superação e de necessidade de pôr em ação o que se apreende da formação inicial e continuada, originou-se esta pesquisa, que seria melhor definida como uma experiência em que se enxerga a práxis.

Vasconcellos (2015) enfatiza que os alunos devem ser estimulados à construção de um sentido para seus estudos. Sendo esta proposta aqui apresentada, um exemplo disso, pois foi idealizada realmente para isto: o conhecimento fazer sentido na vida dos alunos, tornar-se significativo às suas vivências dentro e fora da escola.

Nesse ínterim, Vasconcellos (2015) explica que este sentido passa pelo entendimento de uma tríplice articulação entre compreensão, usufruto e transformação. Ou seja, há uma necessidade de compreensão sobre o mundo que vivemos, assim usufruindo de um patrimônio histórico-cultural acumulado como conquistas pela humanidade e, por fim, colocando em ação esta transformação, que seria este conhecimento a serviço de novas melhorias na realidade social, com justiça, solidariedade e de forma plena, não parcial.

O autor destaca a escola como uma grande aliada de outras instâncias a serviço dessa transformação. No sentido de criar condições para uma conscientização a respeito da realidade vivenciada e das diferenciações que identificam aspectos problemáticos e enraizados em nossa sociedade, tão carentes de soluções que sejam realmente viáveis. Destaca ainda a grande dificuldade do professor neste enfrentamento, pois a alienação “[...] é um embate de perspectivas, de sentidos para o conhecimento e para a vida.” (VASCONCELLOS, 2000a, p.56; 2015, p.46).

Há uma comunhão, uma inter-relação entre o desejo de superação do professor e desse fazer sentido para o aluno, ou seja, para Vasconcellos (2015, p. 46) “O mesmo movimento que recupera o sentido do trabalho do professor é o que dá sentido ao estudo para o aluno.” Isto posto, compreendemos que esta experiência da revista no segundo ano do ensino fundamental desta escola municipal atingiu o objetivo de pôr em movimento esta inter-relação, elevando a escola em seu papel transformador social, servindo assim como exemplo para outras escolas que queiram pôr em ação essas atividades. Certamente, torna-se relevante na intencionalidade das docentes que a executaram, pois pensaram realmente em ser “este professor” que se supera e que põe em ação o movimento transformador da escola.

Quanto ao desenvolvimento deste sentido e da força de vontade para isto, Vasconcellos (2015, p. 48) afirma:

Consideramos que o ponto de partida para o engajamento num processo é o desejo de participar e o compromisso que daí decorre. Este primeiro momento – existencial, não tanto cronológico – corresponde ao querer, à significação, motivação, energização, despertar a paixão, erotizar o trabalho, a partir do nosso contato com a realidade e com outros companheiros que estão na mesma caminhada, apesar das dificuldades a que estamos submetidos.

Esta necessidade de intervenção origina-se no sujeito, em seu próprio convencimento, depois junto aos outros. Isto se dá a partir da visão de uma perspectiva democrática de sociedade, em que a escola é um espaço de socialização, de promoção de cultura e direitos humanos fundamentais, onde o professor pode e deve ser bem visto, considerado como um

pilar de intencionalidades realmente mais humanas. Para tanto, não podemos perder de vista a esperança em construir realidades diferentes, mesmo que os contextos educacionais das políticas públicas estejam indo contra estas legítimas intenções de promoção de justiça social. (VASCONCELLOS, 2015)

Ainda sobre esta visão teórica, um esquema idealizado por Vasconcellos (2015), intitulado movimento realidade-conhecimento-transformação, apresenta aspectos/momentos como: transformar (como necessidade e também como mediação), conhecer, querer, sentido, humanizar e a realidade (como ponto inicial da cadeia, ademais como nova realidade que seria a meta final). Tudo isso, o autor destaca que não seria um esquema com relações sequenciais lineares, mas poderiam adquirir variações nas direções.

Isto posto, na experiência de construção desta revista e de todo seu impacto, inferimos que atendemos a todos estes momentos e aos movimentos do esquema idealizado por Vasconcellos (2015), pois partimos de uma realidade como a conhecemos, com todas as suas problemáticas, limites e potencialidades, originando-se daí a necessidade de transformação desta, buscamos conhecimentos para isto, sobretudo quisemos agir educacionalmente, fazendo sentido para o exercício docente e para o aluno com seus conhecimentos, transformamos tudo isso em mediação, com isso fomos humanizando as relações, as práticas pedagógicas, gerando novos conhecimentos, desenvolvendo potencialidades nos envolvidos, a favor de uma nova realidade social.

De modo geral, observamos que toda a experiência tornou-se uma ação intencional que colocou em ação este movimento de realidade-conhecimento-transformação com ganhos notórios à formação discente e docente.

GANHOS NA FORMAÇÃO DISCENTE E DOCENTE

Indubitavelmente, o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras no meio educacional traz muitos benefícios aos discentes e docentes, assim como à comunidade escolar como um todo. Inferimos também que o corpo diretor e as famílias são diretamente beneficiados uma vez que os objetivos educacionais são, de maneira mais qualificada, atingidos.

De forma geral, os resultados promissores dizem respeito às categorias de motivação pela aprendizagem, à formação de vínculos, afetividade, autoestima, identidade, de valores humanos, além do desenvolvimento de conteúdos, habilidades e competências para o 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal.

Em relação aos discentes, observamos diretamente como diferencial essas categorias representadas em suas falas e posturas diante de toda a experiência que foi desenvolvida e no decorrer dos meses subsequentes à proposta da revista. Os resultados foram intensamente detectados no sentido de motivação pelo ensino e aprendizagens desenvolvidas e por diversos outros fatores que podemos elencar como: motivação por fazerem parte daquela escola específica, por serem da turma escolhida para o desenvolvimento da proposta da revista, por serem alunos das professoras proponentes, por serem alunos-atores, entre outros.

O envolvimento inter e intra turmas do 2º Ano foi notório também, quando observamos a união entre os alunos com os seus pares. Não que tenham, a partir dali se sentido os mais importantes da escola, em detrimento de outras crianças de diversos anos de ensino, mas viam-se como bons representantes da escola específica. O sentimento de empoderamento que receberam não era de serem os melhores em meio aos seus pares, mas de se sentirem como representantes de uma classe muito oprimida socialmente. Não havia um sentimento de disputa, mas de autoafirmação entre todos, isso foi detectado em toda a escola e sendo a consequência mais importante. Notamos também a diminuição de ocorrências em relação à indisciplina e à rejeição da aprendizagem dos conteúdos, assim como das faltas às aulas depois dessa culminância da revista.

Todos esses fatos foram reafirmados em boa estima quando a gestão da escola trouxe a notícia de que a secretaria tinha achado a ideia maravilhosa e queria promover a impressão de grande quantidade das revistas para distribuição na própria escola e rede de ensino municipal.

Inferimos, em suma, a importância de se compreender o processo de ensino-aprendizagem para transformá-lo, envolto totalmente em uma intencionalidade de formação humana ideal. Nesse contexto, a satisfação gerada tanto para alunos quanto para os docentes envolvidos e, por extensão, ao restante dos atores educacionais, fez valer a pena cada momento dessa estratégia de ensino aplicada com essas turmas de segundo ano do ensino fundamental.

Indubitavelmente, cada professor tem uma tarefa extremamente complexa ao lidar com a educação do ser humano e com a escola, além de todo o sistema educacional, para que haja promoção de experiências relevantes.

Por fim, parece-nos viável finalizar também com uma reflexão advinda de Gramsci (1984, p. 139): “O erro do intelectual consiste em acreditar que se possa saber sem compreender e, principalmente, sem sentir e estar apaixonado (não só pelo saber em si, mas também pelo objeto do saber).”

Concluimos, portanto, que a escola pública, incluindo todos os seus agentes e atores sociais, podem compreender e apaixonar-se por colocar em ação as temáticas do currículo oculto, utilizando-se de práticas pedagógicas e docentes diferenciadas, através de projetos criativos e interligados que desenvolvam estas temáticas transversais, de forma bem planejada e integrada, atingindo as disciplinas de forma inter e transdisciplinar, além de promover uma integração e parceria com todos os que fazem o contexto escolar.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michel. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; DELGADO, Ana Cristina Coll; & Cols. **A infância no Ensino Fundamental de 9 anos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

CARVALHO, Wirla Risany Lima. **Tessituras da formação em avaliação educacional: os desafios à cultura de avaliação e a busca por uma educação crítico-reflexiva**. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. 280f. Fortaleza, CE, 2016.

FRANCO, Maria Amélia do R. S. **Pedagogia e prática docente**. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2012. Coleção Docência em formação: saberes pedagógicos / coord. Selma Garrido Pimenta.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do compromisso: América Latina e educação popular**. Indaiatuba, SP: Villa das Letras, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 4)

GIROUX, Henry. **Teoria Crítica e resistência em educação: para além das teorias da reprodução**. Petrópolis: Vozes, 1986.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção Dialética de História**. 5.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SAHLBERG, Pasi. **Lições finlandesas: o que o mundo pode aprender com a mudança educacional na Finlândia?** Tradução da Editora da Universidade Federal Fluminense. Niterói, RJ: Eduff, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

TEIXEIRA, Flávia Regina de Gois; DIAS, Ana Maria Iório. (Orgs.) **Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal do Ensino de Fortaleza**. 2 v. 136 p. Fortaleza: Secretaria Municipal de Educação, 2011.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **O currículo oculto**. Porto: Porto Editora, 1995.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Para onde vai o professor?** Resgate do professor como sujeito de transformação. 15.ed. São Paulo: Libertad, 2015.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação: Concepção Dialética-Libertadora do Processo de Avaliação Escolar**. 11.ed. São Paulo: Libertad, 2000.

Recebido em: 28/07/2019

Aceito em: 29/03/2020

O PROGRAMA *ALFABETIZA MARANHÃO* E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES E PRODUTORES DE TEXTOS

Edith Maria Batista Ferreira

Pedagoga. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão. Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará – PPGE/UECE. Professora do Departamento de Educação I do curso de Pedagogia da UFMA-Bacanga, São Luís-MA. Vice-Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa “O Ensino da Leitura e da Escrita como práticas dialógicas” (GLEPDIAL), Coordenadora do Projeto de Extensão “Entrelinhas: Alfabetização Dialógica” e Pesquisadora do Projeto “Observatório das Práticas de Leitura e Escrita do Maranhão”.

Email: edithribeiro75@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7816-8778>

Joelma Reis Correia

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Marília. Professora do Departamento de Educação I e do Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica- PPGEEB/UFMA, Campus Bacanga, São Luís-MA. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa “O Ensino da Leitura e da Escrita como práticas dialógicas” (GLEPDIAL), Coordenadora do Projeto de Extensão “Entrelinhas: Alfabetização Dialógica” e do Projeto de Pesquisa “Observatório das Práticas de Leitura e Escrita do Maranhão”.

Email: joelmareis1970@hotmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7018-1420>

Vanja Maria Coutinho Fernandes

Professora do Departamento de Educação I, Vice Coordenadora e Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica – PPGEEB/MA, Campus Bacanga, São Luís-MA. Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Ensino da Língua Portuguesa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (GruPELPAI), Doutora em Educação

Email: vanjadominices@hotmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2756-1938>

RESUMO

A alfabetização continua se apresentando como um desafio presente no cenário educacional brasileiro, exigindo ações que promovam mudanças efetivas. Resultado de uma pesquisa documental, este artigo analisa as implicações do Programa *Alfabetiza Maranhão* para a formação do leitor e produtor de textos, com base nas orientações para o ensino da leitura e da escrita presentes em três Cadernos de Atividades utilizados durante a sua implementação no ano de 2015. Nortearam a fundamentação e a análise dos dados: Volochinov (2017), Bakhtin (2016), Duarte (2011), entre outros. Os resultados apontam que as orientações advindas do referido Programa dificultam a formação de leitores e de produtores de textos, por não aproximar os alunos dos gêneros textuais que circulam socialmente, tendo em vista que os materiais de leitura dão ênfase à didatização da literatura, além de supervalorizarem os aspectos técnicos da língua como ponto de partida do processo de alfabetização de crianças.

Palavras-chave: Alfabetiza Maranhão. Leitor de textos. Produtor de textos.

THE ALFABETIZA MARANHÃO PROGRAM AND ITS IMPLICATIONS FOR TEACHING READERS AND WRITERS OF TEXTS

ABSTRACT

Literacy teaching remains a challenge within the education scenario of Brazil, demanding actions that promote effective changes. Based on documentary research, this article analyzes the implications of the *Programa Alfabetiza Maranhão* (*The Program for Promoting Literacy in Maranhão*, roughly translated) for teaching readers and writers of texts. Its research studied the orientations for literacy

teaching from three textbooks implemented and employed in 2015. The conceptual framework and data analysis of this study were grounded on: Volochinov (2017), Bakhtin (2016), Duarte (2011), among others. Its results indicate that the orientations from the *Programa* actually hamper the teaching process of readers and writers, as they do not familiarize students with socially circulating textual genres. Instead, its reading materials emphasize the didactic adaptation of literature and overrate the technical aspects of language as a starting point for teaching literacy to children.

Keywords: Alfabetiza Maranhão. Readers of texts. Writers of texts.

EL PROGRAMA DE ALFABETIZACIÓN MARANHÃO Y SUS IMPLICACIONES PARA LA FORMACIÓN DE LECTORES Y PRODUCTORES DE TEXTO

RESUMEN

La alfabetización continúa presentándose como un desafío presente en el escenario educativo brasileño, que requiere acciones que promuevan cambios efectivos. Resultado de una investigación documental, este artículo analiza las implicaciones del Programa Alfabetiza Maranhão para la formación del lector y productor de textos, basado en las pautas para la enseñanza de lectura y escritura presentes en tres cuadernos de actividades utilizados durante su implementación en el año de 2015. Los fundamentos y el análisis de los datos fueron guiados por Volochinov (2017), Bakhtin (2016), Duarte (2011), entre otros. Los resultados muestran que las orientaciones derivadas del referido Programa dificultan la capacitación de lectores y productores de textos, ya que no acercan a los estudiantes a los géneros textuales que circulan socialmente, dado que los materiales de lectura enfatizan la didáctica de la literatura, además de sobrestimar los aspectos técnicos del idioma como punto de partida para el proceso de alfabetización de los niños.

Palabras clave: Alfabetizado Maranhão. Lector de textos. Productor de textos.

INTRODUÇÃO

A temática alfabetização está presente há décadas no cenário educacional brasileiro como objeto de preocupação/investigação. Tal temática emerge por meio de várias nuances, que vão desde a formação e as dificuldades encontradas pelos professores para a efetivação do seu trabalho pedagógico, passando por ações governamentais sem sucesso para dirimir tais problemas, chegando ao sempre baixo desempenho dos alunos nas ações de ler e de escrever.

Dentre os estados brasileiros que mais têm padecido com essa problemática, encontra-se o Maranhão, cujos dados do IBGE (2016) indicam que 16,7% da população não sabe ler nem escrever, o que confere ao estado a segunda posição no *ranking* nacional. A Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA (BRASIL, 2016), avaliação externa que afere os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas, indicou que 77,3% das crianças se encontram com níveis insuficientes de leitura e na escrita este índice é de 59,93%, o que revela que a grande maioria das crianças maranhenses matriculadas em escolas públicas têm dificuldades de interpretar e produzir textos. Quando passamos para os dados do Índice

de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB (BRASIL, 2017), o resultado é ainda mais preocupante, visto que, além de o estado não ter alcançado o resultado esperado nos anos iniciais do ensino fundamental (nota 4,9), ainda teve desempenho inferior ao obtido na última avaliação.

Esse quadro evidencia a necessidade de ações efetivas para uma mudança no contexto da alfabetização no estado do Maranhão, de modo a garantir a formação de leitores e produtores de textos. Nessa direção percebemos uma proliferação de Programas no estado, conforme evidenciam Jesus e Ramos (2016), quando apresentam resultados de uma pesquisa que comprovam a existência de mais de 60 Programas destinados a ações que têm como alvo a leitura ou a escrita, muitos deles funcionando ao mesmo tempo, em um mesmo município, e com fundamentações teóricas totalmente opostas.

Entre as várias ações desenvolvidas, nosso interesse se volta para o Programa *Alfabetiza Maranhão*, implementado em 2015 pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), em parceria com o Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa (GEEMPA), com o objetivo de alfabetizar e corrigir o fluxo escolar dos estudantes com distorção idade/ano não alfabetizados nas séries iniciais. Muito embora esse Programa não esteja mais em desenvolvimento pela Secretaria Estadual de Educação, o material fornecido para a alfabetização das crianças continua servindo de suporte para os professores alfabetizadores.

Nesse sentido, este artigo tem por objetivo analisar as implicações do Programa *Alfabetiza Maranhão* para a formação de leitores e produtores de textos, a partir da seleção dos três Cadernos de Atividades utilizados durante o período em que o Programa foi implementado: *Todos Juntos somos fortes* (GEEMPA, 2010a); *Dinomir, o gigante* (GEEMPA, 2009); *Que letra é essa? E do gozo da ignorância ao prazer de aprender* (GEEMPA, 2010b). Intenta, portanto, responder ao seguinte questionamento: Quais implicações para a formação de leitores e produtores de textos se evidenciam nas orientações presentes nos Cadernos de Atividades do Programa *Alfabetiza Maranhão*?

No intuito de alcançar o objetivo proposto, realizamos uma pesquisa documental que é “um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos” (SÁ-SILVA, ALMEIDA, GUINDANI, 2009, p.5). O trabalho com documentos oficiais escritos, como fonte primária, se mostra relevante na medida em que nos permite identificar marcas dos Programas educacionais presentes nos textos.

Neste artigo, em especial, nossa atenção se volta aos três Cadernos de Atividades produzidos pelo GEEMPA já evidenciados e escolhidos para análise em função da sua maior utilização pelos professores no processo de alfabetização das crianças do estado do Maranhão. Para iniciar o processo da pesquisa documental, se fez necessário compreendermos o contexto do Programa em que os documentos foram produzidos. Em seguida, realizamos a leitura completa dos Cadernos de Atividades, buscando identificar os textos que os alunos têm acesso ou são sugeridos para que o professor trabalhe em sala de aula; os incentivos para a escrita; e as orientações para que o professor compreenda como deve ser desenvolvido o processo de alfabetização. Para a discussão dos achados, nos fundamentamos em Volochinov (2017), Bakhtin (2011), Gontijo (2009), Jolibert e colaboradores (1994), entre outros.

O artigo se encontra organizado em três partes: na primeira, caracterizamos o Programa *Alfabetiza Maranhão*; na segunda, discutimos a formação de leitores e produtores de textos com base no referencial anunciado; e na terceira, analisamos as orientações para o ensino da leitura e da escrita nos Cadernos citados, em busca das implicações desse Programa para a formação de leitores e produtores de textos.

CARACTERIZAÇÃO DO PROGRAMA *ALFABETIZA MARANHÃO*

O problema do analfabetismo ainda permanece como um dos grandes desafios para as sociedades atuais. O Maranhão, um dos estados brasileiros que menos tem avançado em termos de índices educacionais, tem buscado algumas formas de enfrentamento a esta problemática, dentre elas, o Programa *Escola Digna*, cuja finalidade é subsidiar teórico, político e pedagogicamente as ações educativas da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), orientando as Unidades Regionais (URs), as escolas e os setores da SEDUC, para que tenham unidade teórico-metodológica no desenvolvimento das práticas pedagógicas em todo o estado.

Essa macropolítica, instituída por meio do Decreto nº 30.612, de 02 de janeiro de 2015 (MARANHÃO, 2015), se configura como um “Pacto pela Qualidade das Escolas Maranhenses”, que cobre os 30 municípios que apresentam menores índices de desenvolvimento humano, os quais fazem parte do “Plano de Ação ‘Mais IDH’ do Governo do Estado do Maranhão (SEDUC, 2017), e tem como objetivo:

Propiciar às crianças, jovens, adultos e idosos atendidos pelo sistema público de ensino dos municípios o acesso à infraestrutura necessária para a sua

formação como cidadão livre, consciente e preparado para atuar profissionalmente nos mais diversos campos da atividade social (MARANHÃO, 2017, s/p).

Para o alcance desse objetivo, essa macropolítica organiza-se em torno de seis eixos estruturantes: Ensino Médio Integrado em Tempo Integral; Formação Continuada de Profissionais da Educação; Regime de Cooperação Técnica com os municípios; Gestão Educacional; Avaliação Institucional e da Aprendizagem; e Pesquisa, Ciência e Tecnologia. É no eixo regime de colaboração com os municípios que o Programa *Alfabetiza Maranhão* se apresenta, ação desenvolvida pela SEDUC, em parceria com o Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa (GEEMPA), coordenado pela educadora Esther Pillar Grossi (SEDUC, 2017).

O Programa *Alfabetiza Maranhão* foi implementado em 2015, com o propósito de alfabetizar e corrigir o fluxo escolar dos estudantes com distorção idade/ano não alfabetizados nas séries iniciais. Participaram efetivamente do Programa 51 municípios, 202 professores e 3.846 alunos, distribuídos em 232 turmas do 3º ano do Ensino Fundamental (SEDUC, 2017a).

Sob a coordenação do GEEMPA, o referido Programa, interrompido em 2016 por questões financeiras, desenvolveu duas etapas de formação com os professores dos 51 municípios que a ele aderiram e nele permaneceram até ao final dessa primeira fase; a primeira etapa, denominada de "Curso de Formação Inicial", e a segunda, de "Encontros de Assessoria". No processo de formação inicial, com duração de 60 horas, os professores tiveram acesso aos fundamentos teóricos e práticos da Teoria Científica Pós-Constructivista, discutindo os aspectos antropológicos, sociológicos, psicológicos e pedagógicos do ato de aprender, além da psicologia cognitiva, da interação social nas aprendizagens e da psicogênese da alfabetização. Nos três Encontros de Assessoria que se sucederam, com carga horária de 30 horas cada um, o enfoque estava no acompanhamento das aprendizagens dos professores e dos alunos.

Como sinalizamos, a proposta didática do Programa *Alfabetiza Maranhão* assenta-se nos pressupostos do Constructivismo Pós-Piagetiano. Para Grossi (1993, p.157-158, grifos da autora),

Essa ideia, essa nomenclatura de *pós* acrescido do *piagetiano*, começou a ser utilizada antes mesmo de Piaget morrer, por pesquisadores e estudiosos da sua teoria, a partir de um pedido do próprio Piaget na homenagem que foi feita a ele pelos seus 80 anos. Naquela ocasião, ele disse que era da essência do Constructivismo que aquilo que descobriu fosse continuado, ampliado, modificado pelos que seguiram a ele. [...] Foi o que Emília Ferreiro fez, ouvindo a voz do mestre, estudando a alfabetização e constatando a

existência não de estádios tão amplos como na macrogênese do conhecimento, mas níveis psicogenéticos pelos quais os alunos passam para chegarem a serem leitores e escritores. [...] Essa descoberta já caracteriza um Construtivismo Pós-Piagetiano porque Piaget não trabalhou esses elementos. Nós nos sentimos impelidos a ampliar o campo piagetiano e para além dessa descoberta de que há níveis de construção de conceitos.

Diante do exposto, fica claro que a ideia de que o conhecimento se constrói, defendida pelo construtivismo, permanece inalterada, contudo, novos elementos são acrescentados a ela a partir da contribuição de outros estudiosos filiados à concepção Pós- Construtivista, como afirma Grossi (2017, s/p) em entrevista:

O construtivismo foi concebido por Piaget e tem características essenciais: o conhecimento se constrói, e não é captado de um bloco ou transmitido de fora para dentro. Ele é uma construção. Essa foi a grande descoberta piagetiana. Contudo, Piaget não incorporou profundamente nem o aspecto social, nem o aspecto cultural na sua visão da construção dos conhecimentos. Ele pensava que construíamos os conhecimentos em contato com o objeto do conhecimento. Vygotski, Wallon, Sara Pain e Gerard Vergnaud se deram conta de que o conhecimento, em primeiro lugar, se dá na troca, na interação, como uma essencialidade, e em segundo lugar, na psicogênese sobre a qual acabamos de falar. Portanto, é preciso haver uma reformulação completa na forma de ensinar. O pós-construtivismo é o acréscimo, principalmente, da dimensão social nos fenômenos da aprendizagem.

Nessa passagem, Grossi (2017) aponta um conjunto de vertentes teóricas que, muito embora divergentes em seus pressupostos filosófico, político e ideológico, aparecem como identificadas ao ideário Construtivista e Pós-Construtivista, em razão de compartilharem, segundo ela, do princípio da importância da atividade construtiva do aluno na realização de aprendizagens escolares. Consideramos problemática a vinculação de Vigotski² ao ideário construtivista, pois, como afirma Duarte (2011), o construtivismo é um revigoramento do lema *aprender a aprender*, objetivo final de toda intervenção pedagógica construtivista. Este lema, ideia fundamental do escolanovismo, é “[...] uma expressão inequívoca das proposições afinadas com o projeto neoliberal, considerado o projeto político de adequação das estruturas e instituições sociais às características do processo de reprodução do capital no final do século XX” (DUARTE, 2011, p.3).

Podemos dizer ainda que a aproximação das ideias de Vigotski ao ideário construtivista, portanto ao projeto neoliberal, é uma forma de “[...] descaracterizar a

² Fazemos referência especialmente a Vigotski porque temos nos dedicado a compreendê-lo em nosso grupo de estudo e pesquisa sobre leitura e escrita, uma vez que ele, assim como Bakhtin, constitui o aporte teórico de nosso trabalho.

psicologia desse autor soviético do universo filosófico marxista e do universo político socialista” (DUARTE, 2011, p.2), afastando-a da luta pela superação do capitalismo, esvaziando a educação escolar de sua responsabilidade em transmitir o saber à maioria da população e descaracterizando o papel do professor como aquele que detém um saber e deve transmiti-lo ao aluno, negando o próprio ato de ensinar, em detrimento de preparar os indivíduos para aprenderem aquilo que é exigido pelo processo de adaptação às relações sociais que presidem o capitalismo contemporâneo.

Mesmo diante desse ecletismo, alguns pressupostos (filosóficos, antropológicos, sociológicos e pedagógicos) são definidos como balizadores do Construtivismo Pós-Piagetiano. No Dicionário Básico de Filosofia (JAPIASSU; MARCONDES, 2006, p.225), pressuposto é “algo que se toma como previamente estabelecido, como base ou ponto de partida para um raciocínio ou argumento”. Assim, esse referencial explicativo traz algumas ideias como ponto de partida para a organização do trabalho pedagógico (GROSSI; BORDIN, 1993): 1. Todo ser humano é dotado da faculdade da razão, com predisposição para pensar, julgar, argumentar. Contudo, o uso dela não é transmitido pelos genes, mas é uma potencialidade que precisa ser desenvolvida no decorrer da vida. 2. O pensamento é construção, resulta da ação da criança sobre o mundo e de sua interação com seus pares e interlocutores. Sem ação não haveria pensamento, argumentação e julgamento. É agindo sobre o mundo, interagindo com ele que a criança pensa. 3. Vivemos em constante interação com o mundo e com o outro. Ao conviver com o outro há necessidade de regras, de normas que regulamentem a vida social. 4. A esfera do desejo precisa ser considerada no âmbito da aprendizagem escolar e, por fim, o ato de aprender é um fenômeno grupal.

Estes pressupostos tomam forma na didática do GEEMPA por meio dos instrumentos construídos por Grossi (2007) e seus colaboradores para subsidiar o trabalho dos professores alfabetizadores que assumem as salas do Programa *Alfabetiza Maranhão*, bem como as demais salas geempianas espalhadas pelo Brasil.

Dentre os materiais utilizados pelo *Alfabetiza Maranhão*, de publicação do GEEMPA, interessam-nos neste artigo os “Cadernos de Atividades”, visto que, mesmo com o término do Programa no estado do Maranhão, ainda observamos o seu uso por professores alfabetizadores. Dos dezessete Cadernos³ produzidos pelo GEEMPA (GROSSI, 2007),

³ Os 17 Cadernos de Atividades do Geempa são: Dinomir, o gigante; O elefantinho no poço; Central do Brasil; As bruxas; Choco encontra uma mamãe; Cantigas de roda, parlendas e orações; Os porquês do coração; O medo da Sementinha; Menina bonita do laço de fita; Expresso Polar; Uma escola assim, eu quero pra mim; Patrick, que letra é essa? Branquinho, o Dognauta; Liliput com sorvete e chocolate; O sanduíche da Maricota; Caderno de atividades sobre a Copa do Mundo; Procurando Nemo (GROSSI, 2007).

selecionamos apenas três deles para análise: *Todos Juntos somos fortes* (GEEMPA, 2010a); *Dinomir, o gigante* (GEEMPA, 2009); *Que letra é essa? E do gozo da ignorância ao prazer de aprender* (GEEMPA, 2010b), sendo os dois primeiros o livro do professor e o último apenas a versão do livro do aluno, uma vez que não conseguimos ter acesso ao do professor.

Figura 01 – Capas dos Cadernos de Atividades



Fonte: Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa GEEMPA

O primeiro Caderno de Atividades, *Todos Juntos somos fortes*, é organizado em torno da história de um elefante que cai no poço e muitos animais tentam tirá-lo com uma corda, sem sucesso, até chegar um ratinho para unir forças com eles, os quais riem por não acreditarem que este animal ajudaria em algo, mas é justamente com a ajuda do ratinho que o elefantinho consegue sair do poço. No segundo Caderno, *Dinomir, o Gigante*, todas as atividades propostas partem da história de um menino e do seu amigo gigante, o qual, conforme imagem apresentada, não possui características humanas; o livro, além de trazer uma história introdutória, dá continuidade com mais duas narrando o cotidiano do personagem⁴. O último Caderno de Atividades, *Que letra é essa? E do gozo da ignorância ao prazer de aprender*, é acompanhado de dois DVDs com um documentário organizado por Ester Pillar Grossi, o qual narra uma história real de um menino que carrega vários fracassos em relação à alfabetização⁵ e, após participar de uma das turmas do GEEMPA, avança em

⁴ Este Caderno de Atividades foi organizado, com base na história “Dinomir, o Gigante”, adaptada por Ester Pillar Grossi, da história original de E. Plock. Neste Caderno aparecem três histórias narradas sobre Dinomir, com os seguintes títulos: *Dinomir vai passear de ônibus*, *Dinomir e guarda-chuva* e *Dinomir faz limpeza de casa*.

⁵ A história apresentada neste livro tem como principal objetivo mostrar aos professores que, independentemente de as crianças serem pobres, terem verme, ou não possuírem um ambiente letrado em casa, elas têm condições de aprender.

relação à leitura e à escrita, portanto, este Caderno é todo organizado em cima desse documentário.

Nos documentos consultados encontramos orientações bem detalhadas para conduzir a atuação do professor, contudo não observamos nenhuma referência mais explícita sobre o trabalho com o texto, ao contrário, o foco tem sido na menor unidade da palavra, a letra. Em razão disso, nos questionamos: Como formar leitores e produtores de textos sem uma atenção especial à unidade de sentido, que é o texto? Propomo-nos fazer essa discussão na próxima seção deste artigo.

A FORMAÇÃO DE LEITORES E PRODUTORES DE TEXTOS COMO FORMA DE INTERAÇÃO

Embora a leitura e a escrita sejam atividades que se realizam por excelência dentro da escola, uma vez que é para lá que os alunos vão especificamente para aprender estas atividades culturais, é fato que nem sempre esta instituição consegue ter sucesso no seu ensino, pois ainda é grande o número de alunos que ainda não conseguiu se formar como leitores e produtores de textos, o que se materializa nos resultados das avaliações externas, como apontado anteriormente.

Diante dessa evidência, muitos têm sido os Programas criados com o objetivo de mudar essa situação, cujo foco principal são crianças que se encontram no processo de alfabetização, e como exemplo podemos citar o Programa “Alfabetiza Maranhão”, objeto de análise deste artigo. No entanto, nos questionamos: Por que, apesar de tantas ações governamentais para que as crianças se tornem leitoras e produtoras de textos, ainda é grande a dificuldade de alunos em fazer uso da leitura e da escrita de forma autônoma?

Arriscamo-nos a afirmar que, embora muitos fatores contribuam para essa problemática, a concepção de linguagem, leitura e escrita presentes nos Programas de alfabetização tem grande influência para que não se formem alunos que escrevam e leiam “para valer”, ou seja, que façam uso da leitura e da escrita com o fim para o qual foram criadas, portanto, extrapolando o seu uso para além dos muros da escola.

Fundamentadas em Leontiev (1988), sabemos que o desenvolvimento humano vai depender das suas condições de vida e de educação, logo, se a criança nasce em um lar onde as pessoas com quem convive não as provoca para o acesso à leitura e à escrita, e, por outro lado, se estuda em uma escola que acredita que aprender a ler e a escrever é uma questão de treino e de memória, pouco aprenderá sobre o uso verdadeiro destes instrumentos culturais e, talvez, durante toda a sua escolaridade, terá uma grande rejeição em relação a eles. Todavia,

se na escola a leitura e a escrita são ensinadas como forma de expressão, considerando que existe sempre um outro para quem eu leio e escrevo, as chances de a criança mudar a sua relação com a leitura e a escrita são muito grandes, tendo em vista que esta instituição tem um poder de interferência no desenvolvimento de seus alunos, pois o ensino é justamente o seu objetivo.

Ao concebermos a leitura e a escrita como formas de expressão, defendemos que o ensino destas deve ter como ponto de partida, de percurso e de chegada, as relações dialógicas, o que significa que “[...] para um falante, a forma linguística é importante não como um sinal constante e invariável, mas como um signo sempre mutável e flexível”. (VOLOCHINOV, 2017, p.177).

Fica claro então, que, para ensinarmos a ler e escrever, o sinal, materializado pelo ensino da letra, da sílaba e da palavra solta, não deve ser o foco, mas, ao contrário, o signo que se materializa pelo encontro da criança com a diversidade textual, pois é por meio desta diversidade textual que a criança tem acesso à linguagem nas suas diferentes formas de expressão, ou como bem afirma Jolibert e *colaboradores* (1994, p.31), com os seus inúmeros objetivos:

- para responder à necessidade de viver com os outros, na sala e na escola;
- para se comunicar com o exterior;
- para descobrir as informações das quais se necessita;
- para fazer (brincar, construir, levantar a termo um projeto-emprego);
- para alimentar e estimular o imaginário;
- pra documentar-se no quadro de uma pesquisa em andamento.

Nessa perspectiva, temos claro que a concepção de linguagem que precisa fundamentar o trabalho com a leitura e a escrita nas turmas de alfabetização, ou em qualquer outra etapa de ensino, deve ser a que possibilite ao aluno fazer uso destas atividades como forma de interação, o que quer dizer que ao ler e escrever a palavra está sempre

[...] *orientada para o interlocutor*, ou seja, é orientada para *quem* é esse interlocutor: se ele é integrante ou não do mesmo grupo social, se ele se encontra em uma posição superior ou inferior em relação ao interlocutor (em termos hierárquicos), se ele tem ou não laços sociais mais estreitos com o falante (pai, irmão, marido etc.). Não pode haver interlocutor abstrato, por assim dizer, isolado; pois com ele não teríamos uma língua comum nem no sentido literal, tampouco no figurado. (VOLOCHINOV, 2017, p.205, grifos do autor).

Essa forma de conceber a linguagem precisa orientar a forma de pensarmos o ensino da leitura e da escrita na escola. Portanto, o ato de ler não pode ser reduzido a uma correspondência única entre sons e sinais. Além disso, quando dispensamos um tempo muito grande a essa relação, acabamos acreditando que somente alguns textos podem ter espaço na sala de aula, cujo objetivo é apenas sacar algumas palavras-chave para se ensinar a ler e escrever, bem como seu desmembramento em sílabas e letras. No entanto, como afirma Bakhtin (2016, p.69, grifos nossos):

Quando se analisa uma oração isolada, destacada do contexto, os vestígios do **direcionamento** e da influência da resposta antecipável, **as ressonâncias dialógicas** sobre os enunciados que antecedem aos outros, os vestígios enfraquecidos da alternância dos sujeitos do discurso, que sulcaram de dentro o enunciado, perdem-se, obliteram-se, porque tudo isso é estranho à natureza da oração como unidade de língua. Todos esses fenômenos estão ligados ao todo do enunciado, e deixam de existir para ele onde esse todo desaparece do campo de visão do analisador.

Como vemos, quando o objetivo do processo de alfabetização é ensinar as unidades da língua (palavras, letras e sílabas), não há por que considerarmos o traço essencial e constitutivo do enunciado (o texto), qual seja, a sua possibilidade de direcionamento ou endereçamento a alguém, carregado com as suas ressonâncias dialógicas. Para tanto, basta que planejem situações fictícias para ensinarmos a ler e escrever, pois o sentido, tão necessário nesse processo, fica em segundo ou último plano. Porém, Geraldi (2011, p.29, grifo do autor) alerta:

Reduzir a alfabetização à “aprendizagem da técnica, domínio do código convencional da leitura e da escrita e das relações fonema/grafema, do uso dos instrumentos com os quais se escreve” é desvestir o processo de alfabetização de todo e qualquer cunho político. Como se a técnica fosse neutra e o seu uso – os sentidos que faz circular – fosse independente de interesses sociais.

Por isso, defendemos que quem alfabetiza, ou quem cria Programas de alfabetização, precisa compreender que “*Ler é ler escritos reais*, que vão desde um nome de rua numa placa até um livro, passando por um cartaz, uma embalagem, um jornal, um planfeto, etc., no momento em que *precisa realmente deles* numa determinada situação de vida [...]”. (JOLIBERT e colaboradores, 1994, p.15, grifos da autora). E que escrever é produzir textos reais, cujos parâmetros da situação de comunicação (O que escrever? Para quê? Para quem? Como?) precisam estar explícitos para quem está aprendendo a escrever.

Quando defendemos o ensino do ato de ler e escrever na perspectiva apontada, acreditamos que as crianças têm a possibilidade de fazer uso da linguagem escrita como interação e somente, dessa forma, conseguiremos provocá-las para tornarem-se leitoras e produtoras de textos.

IMPLICAÇÕES DO PROGRAMA *ALFABETIZA MARANHÃO* PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES E PRODUTORES DE TEXTOS

Como vimos, O Programa *Alfabetiza Maranhão* apresenta como fundamentação teórica os pressupostos do Construtivismo Pós-Piagetiano, visto que é assessorado pelo GEEMPA. No entanto, acreditamos que um Programa que não leve em consideração as reais condições de vida do povo maranhense, ou seja, que adota uma postura neutra ou relativista quanto aos fins da educação e quanto aos valores aos quais ela está dirigida, que não dá condições aos alunos de compreenderem o seu entorno e, conseqüentemente, transformá-lo, pouco contribuirá para a mudança do quadro até então apresentado. Por esse motivo, neste artigo defendemos uma alfabetização como prática sociocultural, uma vez que

[...] é também um processo formativo que se constitui de diferentes formas, com diferentes linguagens, tecida em diferentes realidades, com diferentes finalidades, mas que deve, em todas as circunstâncias, buscar o desenvolvimento da consciência crítica de diferentes cidadãos-crianças que sobrevivem das adversidades da sociedade atual. (GONTIJO, 2009, p.14)

Sendo assim, consideramos não ser possível conceber a alfabetização como uma prática sociocultural sem situar o texto como unidade básica no processo de ensinar e aprender a linguagem escrita, texto este compreendido enquanto objeto social, determinado por uma sociedade de classes, cujo discurso textual não é neutro, mas se constitui pelas determinações sociais. Isso quer dizer que acreditamos que o processo de alfabetização precisa priorizar a formação de leitores e produtores de textos sem perder de vista, conforme pontua Gontijo (2009), o desenvolvimento da consciência crítica.

É nesse sentido que lançamos o olhar para o Programa *Alfabetiza Maranhão*, de modo a analisar as suas implicações para a formação de leitores e produtores de textos. Embora este Programa não tenha tido continuidade, conforme comentamos anteriormente, se faz relevante analisá-lo pelo seu poder de encantamento sobre aqueles que participaram do processo de formação continuada, dos quais muitos ainda fazem uso, especialmente dos Cadernos de Atividades e das orientações dadas para a organização da ação didática alfabetizadora.

Conforme informamos anteriormente, dentre os vários materiais que foram disponibilizados aos professores pelo Programa *Alfabetiza Maranhão*, para desenvolverem seu trabalho alfabetizador, publicados pelo GEEMPA e de autoria de Ester Pillar Grossi, selecionamos para análise neste artigo três “Cadernos de Atividades - livro do professor”. São eles: *Todos Juntos somos fortes* (GEEMPA, 2010a); *Dinomir, o gigante* (GEEMPA, 2009); *Que letra é essa? E do gozo da ignorância ao prazer de aprender* (GEEMPA, 2010b).

As várias atividades apresentadas ao longo dos Cadernos, em sua grande maioria, exploram a relação fala escrita, com destaque a letra inicial, quantidade de sílabas e letras de uma palavra, que partem sempre de um texto introdutório. Nas orientações ao professor apresentadas em dois “Cadernos de Atividades” há algumas passagens que afirmam a importância da produção de texto no processo de alfabetização, bem como a necessidade de conduzir o aluno ao letramento, dentre as quais destacamos:

A produção de textos, tanto individual como coletiva, deve ser solicitada nas turmas com muita frequência, independente do nível psicogenético onde se encontrem os alunos. Visa-se ensinar os alunos a produzirem escritas, que demonstram encadeamento coerente de ideias sobre um determinado assunto, com princípio, meio e fim, e não simplesmente frases isoladas desprovidas de relação e sentido [...]. (GEEMPA, 2010a, p.19, grifos do caderno).

Este caderno de Atividades, a partir da coleção “Dinomir, o Gigante”, faz parte de um conjunto de vários outros, produzidos no Geempa, com a finalidade de subsidiar os professores alfabetizadores em sua tarefa de conduzir seus alunos na aventura do letramento. (GEEMPA, 2009, p.09, grifos do caderno).

No entanto, ao nos determos nos “Cadernos de Atividades”, levantamos os seguintes questionamentos: Quais os textos a que os alunos têm acesso ou são sugeridos para que o professor trabalhe em sala de aula ou em que momentos aparecem outros textos, para além daqueles que introduzem cada Caderno? O que os alunos leem e por que leem? Se as crianças são incentivadas a escrever, há orientações para que o professor compreenda como deve ser desenvolvido esse processo?

Como já mencionamos, os dois primeiros “Cadernos de Atividades” em análise são formulados baseados em uma história, pois, conforme Grossi (2007), ao apoiar-se numa obra literária, em geral em um livro, o professor tem a possibilidade de constituir um conjunto

significativo de palavras e de textos. Além disso, “[...] trazem um contexto semântico⁶ de fora da sala de aula para apoiar as provocações didáticas dentro dela” (GROSSI, 2007, p.5).

Vale ressaltar, entretanto, que dos dezessete “Cadernos de Atividades” que compõem o acervo do GEEMPA (GROSSI, 2010), onze são produzidos com base em obras literárias, considerando que

O trabalho com histórias é uma atividade que permite o contato com textos escritos por outros. Quando o conteúdo faz parte do imaginário da criança, constitui-se num instrumento importante para a compreensão de um dos papéis da escrita, que é a interpretação da vida através da literatura. (GEEMPA, 2009, p.9).

Embora seja apresentada essa justificativa para o uso da literatura em sala de aula, a forma pedagogizante é utilizada nos Cadernos acaba obscurecendo o seu real sentido, qual seja:

[...] em primeiro lugar, o de contribuir para a formação da pessoa, uma formação que aparece ligada indissolúvelmente à construção da sociabilidade. Sua função não é utilitária, ensinar valores morais e nem servir de base para ensinar aspectos formais da linguagem. (COLOMER, 2007, p.31-33).

No que se refere especificamente ao livro *Dinomir, o Gigante* (GEEMPA, 2009), um aspecto que nos chamou atenção em relação ao texto introdutório, o que acaba sendo transferido para os demais episódios, foi a falta de algumas informações importantes para que, de fato, a história seja compreendida, conforme apresentamos a seguir:

Dinomir tem um amiguinho.
O menino o convidou para passear de ônibus.
Dinomir acha que a ideia é boa.
Lá se vão os dois para a parada de ônibus.
O menino olha pela janela.
Ele vê um rio e muitos carros.
Dinomir põe o menino no colo.
Assim ele vê melhor e não cansa.
O ônibus dá uma travada.
Tem um cachorro parado no meio da rua.
Todo mundo tenta empurrar o cachorro, mas ele está empacado e teimoso.
Ninguém consegue tirar o cachorro do meio da rua.
Quando o gigante aparece o cachorrão se manda. Ele ficou com medo porque Dinomir é um gigante.
(GEEMPA, 2009).

⁶ Contexto semântico, conforme o GEEMPA, é compreendido “como um universo de sentido capaz de dar suporte de articular tarefas didáticas, sem o que elas não têm o poder de sensibilizar e de motivar os alunos. A pura lógica dos conteúdos é incapaz de produzir aprendizagens, porque não incorpora emoções, como ingredientes de desejos” (GEEMPA, 2010, p.10a).

Ao analisar a história de Dinomir, levantamos indícios de que, para a didática geempiana, ela apresenta-se como uma forma de intervenção para que o aluno, de certa maneira, supere ou rompa com determinados sentimentos, como, por exemplo, o de não ser acolhido no grupo, de perceber o professor como alguém parceiro nesse processo. Sobre os fatos narrados nessa história, Schineider (2009, p.119, grifo da autora), acrescenta ainda que eles

[...] representam atitudes de proteção e cuidado comumente associado à figura de um adulto. Embora nos textos de Dinomir seja descrito como sendo um “gigante”, e não necessariamente um adulto, a relação adulto-criança pode ser vinculada às situações em que costumamos posicionar adultos e crianças.

Embora essa pareça uma das intenções de apresentar a história de Dinomir para os alunos, por outro lado, conseguimos identificar a falta de sentido na hora que começamos a ler, uma vez que não encontramos no texto respostas para algumas perguntas, como, por exemplo: Pelo seu aspecto físico, Dinomir não é uma pessoa, então, quem é ele, um dinossauro? Por que não é dada essa informação no texto? De onde surge Dinomir? Ele mora com quem? Por que somente o cachorro tem medo de Dinomir, já que não se trata de uma pessoa? Ele já é conhecido na vizinhança, por isso as pessoas não têm medo dele? Como este ser e o menino se conheceram? Se ele é um gigante, como pode entrar no ônibus?

Compreender o ato de ler, como afirma Jolibert *e colaboradores* (1994, p.15), como “[...] atribuir diretamente um sentido a algo escrito”, a leitura fica prejudicada para as crianças; ademais, nos questionamos até que ponto esse aspecto apresentado é percebido ou não pelo professor alfabetizador. Como não conhecemos a versão original da história, pois trata-se de uma adaptação, não sabemos se ela tem, de fato, esse enredo ou foi, simplesmente, simplificada para atender ao objetivo do livro em questão, característica muito presente nos textos de cartilha.

Ao concebermos a alfabetização como uma prática sociocultural, consideramos que os textos selecionados, para serem trabalhados em sala de aula, no processo de alfabetização ou em qualquer nível de ensino, precisam contemplar, conforme Bakhtin (2011), cada campo da atividade humana, portanto, as práticas sociais de linguagem, pois se assim não acontecer “[...] o *significado* de uma palavra (sem referência à realidade concreta) é extraemocional”. (BAKHTIN, 2016, p.292).

Por esse motivo Bakhtin (2016) defende que a língua materna precisa chegar até nós por meio de enunciados concretos (orais e escritos), pois aprender a linguagem é aprender a construir tais enunciados, o que nos permite compreender que não se aprende a língua

recortando-a, ou moldando-a, de modo a dar ênfase a determinado conceito ou regra gramatical ou a aspectos mínimos da língua, ao contrário, é preciso priorizar a linguagem viva.

Sendo assim, a linguagem viva ocorre por meio de enunciados ou de textos (gênero do discurso), que se materializam na interação discursiva de dois ou mais indivíduos, definida por Volochinov (2017) como enunciação. Nesse sentido, é a situação comunicativa real que determina a enunciação e, para tanto, precisa haver um espaço-tempo (contexto social) bem definido, bem como duas ou mais pessoas (locutor e ouvinte) que estejam intensamente envolvidas no uso da palavra, isto é, que estejam cientes do assunto a ser tratado, que compreendam um ao outro, embora algumas vezes não tenham a mesma posição, etc., aspectos que identificamos ausentes no texto do Dinomir. Volochinov (2017, p.113) acentua essa questão quando afirma:

Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. [...] A palavra é uma espécie de ponte entre mim e os outros. Ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é território comum do locutor e o do interlocutor.

Passamos a compreender o porquê de textos como o apresentado, quando temos acesso às orientações do GEEMPA para o aprendizado da leitura, cujos recursos utilizados são os “Glossários Alfabéticos”, um para as figuras com palavras e o outro voltado para os textos com significados conhecidos, de modo a favorecer uma leitura para além do decifrado. Para a leitura da palavra o aluno conta com o apoio da figura, com a justificativa de que ele não se centre na articulação segmentada de letras, mas no seu significado, definido como uma leitura global. No glossário de texto “[...] o apoio para tal é o sentido do texto. O significado do texto norteia a busca de palavras que lhes sejam compatíveis” (GEEMPA, 2010a, p.14); palavras que sejam condizentes com o contexto semântico que está sendo estudado.

Por esse motivo é que nos três “Cadernos de Atividades” selecionados, todas as propostas didáticas partem sempre do texto introdutório, de modo que as crianças possam estar em contato diário com as mesmas palavras daquele contexto semântico e com as imagens relacionadas aos personagens da história. No entanto, no caso da leitura de palavras,

apenas o fato de os alunos terem acesso às imagens não faz com que a leitura tenha significado, ao contrário, eles podem apenas memorizá-las. Nesse contexto, podemos inferir, fundamentadas em Bakhtin (2011), que a palavra existe para o falante como língua neutra e não pertencente a ninguém.

Na verdade, é necessário reforçar que em nenhum dos três Cadernos em pauta aparece outro tipo de texto para trabalhar a leitura com os alunos, porém, não acontece o mesmo em relação à produção escrita. No Caderno *Todos Juntos somos fortes* (GEEMPA, 2010a), aparecem nove solicitações para que o aluno produza textos, dentre as quais se destacam: uma história tendo como referência uma imagem; sobre o trabalho desenvolvido em sala; uma carta para alguém querido; sobre uma história lida; sobre uma atividade cultural; uma notícia; uma receita; sobre o que aprendeu com o Caderno; opinião sobre determinado desenho apresentado.

No Caderno *Dinomir, o Gigante* (GEEMPA, 2009), duas folhas apresentam sugestões de produção textual: a primeira tem como título “Sugestões de provocações para a produção textual”, e dos onze temas sugeridos, nove estão relacionados a situações fictícias envolvendo o personagem Dinomir; e na segunda, “Sugestões de atividades para lição de casa”, os textos propostos são uma notícia, escrita de receitas e a descrição de uma brincadeira; as demais atividades estão relacionadas à escrita de palavras. Por fim, no Caderno *Que letra é essa? E do gozo da ignorância ao prazer de aprender* (GEEMPA, 2010b), as propostas de escrita giram em torno de cinco atividades, todas relacionadas à história: uma carta para um dos personagens do livro e as outras quatro o relato de opinião sobre um determinado aspecto da história narrada.

Diante de tantas atividades nos Cadernos que contemplam os microaspectos da língua, a impressão que temos é a de que as de produção escrita aparecem apenas como uma forma de justificar a presença de outros gêneros, no entanto, do modo como aparecem e da forma como são formuladas, observamos que deixam de contemplar aquilo que é essencial no ato de escrever, o seu caráter dialógico ou o seu processo interdiscursivo, o que para Geraldi (*apud* GOES, 1993, p.99) implica:

- a) se tenha algo a dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz [...];
- e) se escolham as estratégias para realizar (a) (b) (c) e (d)

Verificamos, então, que em todas as propostas de escrita que aparecem nos três Cadernos há uma destituição da linguagem como processo dialógico, visto que os alunos não são incentivados a viver intensamente a produção escrita, ao contrário, a proposta é que pensem uma situação fictícia para, a partir desta, “fazerem de conta” que escrevem para alguém. Diante disso, nos questionamos: Para que o aluno vai escrever se não existe o outro que ocupe “[...] simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepare-se para usá-lo, etc.” (BAKHTIN, 2016, p. 271)? Como continua Bakhtin (2016, p.272), essa compreensão ativamente responsiva exige do aluno que “[...] ele não espere uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas dobre o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc.”.

Embora seja salientada nos “Cadernos de Atividades” a necessidade diária da produção coletiva e individual, em nenhum momento o professor é orientado sobre o processo de produção escrita. As únicas orientações que aparecem no sentido do trabalho com textos são as seguintes: completar o texto com letras e palavras; colorir os espaços entre as palavras; contar o número de sílabas, palavras e linhas no texto, presentes especialmente nos cadernos *Dinimir, o gigante* (GEEMPA, 2009) e *Que letra é essa?*.

Essa situação nos faz questionar: Como solicitar a produção de um texto ao aluno, como a receita, por exemplo, se ele não viveu esse processo de escrita e, além disso, sem que vislumbre um horizonte social? Como possibilitar ao aluno que ele vivencie uma alfabetização como prática sociocultural somente com textos, como o de *Dinimir* ou, em sua grande maioria, de literatura infantil? E, por fim, se ele vive o processo de produção coletiva e individual, como fica a revisão do texto, uma vez que os alunos que estão no processo de aprender a ler e escrever não atendem espontaneamente às exigências do escrever enquanto instância dialógica?

Todos esses questionamentos nos levam apenas a perceber que o Programa *Alfabetiza Maranhão*, centrados nos “Cadernos de Atividades” analisados, pode até formar o sujeito alfabetizado na perspectiva geempiana⁷, mas devido à sua preocupação com os aspectos técnicos da língua, em detrimento da leitura e da produção de gêneros textuais e, conseqüentemente, sem a compreensão de todo o processo de escrita, termina dificultando a formação de leitores e produtores de textos.

⁷ Para o GEEMPA (2013, p.82), “alfabetizado é a pessoa que consegue ler um texto simples e que consegue escrever um texto, também simples”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Maranhão está entre os Estados do Brasil que menos se destaca em relação à educação, comprovado pelos seus altos índices, especialmente no que se referem à apropriação da leitura e da escrita pelos estudantes. Essa situação aponta para muitas justificativas e dentre elas está a proliferação de programas e ações por todo o estado que trazem a leitura e a escrita como foco de intervenção, variando em sua organização didático-pedagógica.

No caso do Programa *Alfabetiza Maranhão*, objeto de estudo deste artigo, constatamos que sua proposta didática fundamenta-se nos pressupostos do Construtivismo Pós-Piagetiano, em virtude da sua parceria com o GEEMPA. Sendo assim, nesse Programa, o trabalho com a leitura e a escrita, em sua grande parte, centra-se nos microspectos da língua (relação fala escrita, destaque a letra inicial, quantidade de sílabas e letras de uma palavra), dentre outras atividades calcadas nos níveis psicogenéticos.

Quando nos detemos nos “Cadernos de Atividades” utilizados pelos professores durante o período de implementação do *Alfabetiza Maranhão*, objetos de análise deste artigo, e vamos em busca das atividades que contemplem a leitura e a produção textual, verificamos que elas se reduzem à leitura dos textos que introduzem cada Caderno, cujas palavras para a leitura, acompanhadas de imagens, também são retiradas destes textos.

É certo que identificamos sugestões de atividades voltadas para a produção textual, considerando gêneros textuais, como carta, notícias, receitas, mas elas aparecem timidamente entre as atividades propostas para identificação de letras, sílabas e palavras, sem nenhuma orientação precisa sobre o processo de escrita de tais textos e sem destaque ao caráter dialógico e discursivo da escrita.

Diante de tais considerações, concluímos que a formação de leitores e produtores de textos fica prejudicada, pois a criança, acostumada a focar na letra, na sílaba e na palavra, terá muito mais dificuldades de compreender todo o processo de escrita e de leitura evidentemente.

REFERÊNCIAS

ABBATTI, R.; VILLAS-BÔAS, S.; CABRAL, A. V.-B. Grupos áulicos. In: ROCHA, A. L. C. da. **A interação na sala de aula: grupos áulicos**. Porto Alegre: GEEMPA, 2005, p.83-96.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação Nacional de Alfabetização**. Brasília: DF: INEP, 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**, 2015. Disponível em: <<http://www.ideb.inep.gov.br/resultado/br>>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2017.

COLOMER, T. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2011.

GEEMPA. **Caderno de atividades a partir do livro do livro Dinomir, o gigante**: livro do professor. Porto Alegre: GEEMPA, 2009.

_____. **Todos juntos somos forte**: caderno do professor. Porto Alegre: GEEMPA, 2010a.

_____. **Caderno de atividades a partir dos documentários Que letra é essa? E do gozo da ignorância ao prazer de aprender**: livro do professor. Porto Alegre: GEEMPA, 2010b.

_____. **Aula entrevista**: caracterização do processo rumo à escrita e à leitura. 2. ed. Porto Alegre: 2013.

GERALDI, J. W. Alfabetização e letramento: perguntas de um alfabetizando que lê. In: ZACCUR, E. **Alfabetização e letramento: o que muda quando muda o nome?** Rio de Janeiro: Rovellet, 2011.

GOES, M. C. R. de. A criança e a escrita: explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever. In: SMOLKA, A. L. B.; GOES, M. C. R. de. **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. Campinas, SP: Papirus, 1993.

GONTIJO, C. M. M. Apropriação da linguagem, escrita e ensino. **Conjectura**, v. 14, n. 2, maio/ago, 2009.

GROSSI, E. P. Aspectos Pedagógicos do Construtivismo Pós-Piagetiano. In: GROSSI, E. P.; BORDIN, J. **Construtivismo Pós Piagetiano: um paradigma de aprendizagem**. Rio de Janeiro: Vozes, 1993, p.156-161.

GROSSI, E. P. **Uma nova maneira de estar em aula**. Porto Alegre: GEEMPA, 2007.

_____. A formação de pequenos grupos nas salas geempianas. In: ROCHA, Ana Luíza Carvalho da. **A interação na sala de aula: grupos áulicos**. Porto Alegre: GEEMPA, 2005, p.71-82.

_____. **O método pós-construtivista**. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2304&secao=281>. Acesso em 15 de fevereiro. 2017.

GROSSI, E. P.; BORDIN, J. **Construtivismo Pós-Piagetiano: um paradigma de aprendizagem**. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (Maranhão). Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=ma&temaigualeducação2015>>. Acesso em 20 de fevereiro de 2017.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário Básico de Filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

JOLIBERT, J. e colaboradores. **Formando crianças leitoras de textos**. Trad. Bruno C. Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. V.I.

JESUS, D. C.; RAMOS, C. de M. M. N. R. O Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa no Maranhão: provocações e marcas de um percurso em andamento. In: CASTELLANOS, S. L. V.; CASTRO, C. A. (Orgs.). **Livros, leitura e leitor: perspectiva histórica**. São Luís: Café & Lápis; EDUFMA, 2016, p.467-511.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Novos Horizontes, 1978.

MARANHÃO. **Decreto nº 30.612, de 02 de janeiro de 2015**. Institui o Plano de Ações “Mais IDH” e seu respectivo Comitê Gestor. Disponível em: <<http://www.stc.ma.gov.br/legisla-documento/?id=3768>>. Acesso em 10 de fevereiro de 2016.

MARANHÃO. **Programa Escola Digna**. Disponível em: <<http://www.ma.gov.br/896/>>. Acesso em 27 fevereiro. 2017.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie. ALMEIDA, Cristóvão Domingos. GUINDANI, Joel Felipe. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas**. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais Ano I – Número I – Julho de 2009. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em dezembro de 2018.

SEDUC. **O que é o Programa Escola Digna**. Disponível em: <<http://www.educacao.ma.gov.br/escola-digna/o-que-e-o-programa-escola-digna/>>. Acesso em 10 de janeiro. 2017.

_____. **Programa Alfabetiza Maranhão**. São Luís, 2017^a.

SHINEIDER, S. **O projeto piloto de alfabetização do Rio Grande do Sul: um olhar de estranhamento sobre seus materiais didáticos**. Dissertação (Mestrado em Educação) 149f. Faculdade de Educação: Porto Alegre, 2009.

VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Sheila Grilo e Ekaterina Vólkova Américo. 1.ed. São Paulo: Editora 34, 2017.

Recebido em: 26/04/2019

Aceito em: 02/01/2020

A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR E OS DESAFIOS DO ACESSO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

Roberta Gonçalves Duarte

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Paulo Freire (GEPPF). Assistente em Administração da UFES.

Email: betagd87@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3873-2605>

Débora Monteiro do Amaral

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Docente do Departamento de Educação, Política e Sociedade da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), com atuação na Licenciatura em Educação do Campo e no Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo do Espírito Santo (GEPECES) e Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Paulo Freire (GEPPF).

Email: deboramdoamaral@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8397-864X>

RESUMO

Este estudo tem como objetivo investigar os desafios do acesso e permanência de estudantes com deficiência no ensino superior, especialmente no curso de Licenciatura em Educação do Campo – *campus* Goiabeiras da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Como metodologia utilizou-se o estudo de caso, tendo como instrumentos de coleta de dados entrevistas semiestruturadas com o primeiro estudante com deficiência visual desta Licenciatura e com gestores da UFES, bem como análise bibliográfica e documental. O suporte teórico baseou-se na legislação existente a respeito das temáticas de Educação Especial, Educação do Campo e da perspectiva educacional inclusiva, dialogando com os princípios da educação emancipatória e popular de Paulo Freire. Como resultado deste levantamento, foi verificada a necessidade de criação de políticas e práticas que garantam não apenas o acesso, mas a permanência, participação, apropriação do saber e a conclusão acadêmica desses estudantes em cursos de Licenciatura em Educação do Campo, bem como em outras Licenciaturas. Estas políticas devem estar articuladas com as esferas pedagógica, social e administrativa da Universidade, levando em consideração as especificidades do curso e de seus sujeitos.

Palavras-chave: Licenciatura em Educação do Campo. Educação Especial. Acesso e permanência.

THE DEMOCRATIZATION OF THE ACCESS TO HIGHER EDUCATION AND THE CHALLENGES OF THE ACCESS AND PERMANENCE OF STUDENTS WITH DISABILITIES IN THE RURAL EDUCATION DEGREE COURSE

ABSTRACT

This study aims to investigate the challenges of the access and permanence of students with disabilities in higher education, especially in the Rural Education Degree course - Goiabeiras Campus, in the Federal University of Espírito Santo (UFES). As a methodology a case study was used, having as its instruments of data collection semi-structured interviews with the first student with visual impairment of this Course. Moreover, managers of UFES were also interviewed, as well as bibliographic and documentary analysis were made. The theoretical support was based on existing

legislation regarding Special Education, Rural Education and inclusive educational perspective, dialoguing with the emancipatory and popular education principles of Paulo Freire's conception. As a result of this survey, has been verified the need to create inclusive policies and practices that guarantee not only access, but the permanence, participation, appropriation of knowledge and the academic conclusion of these students in undergraduate courses in Rural Education, not to mention in other Teacher Education courses. These policies must be articulated with the pedagogical, social and administrative spheres of the University, taking into account the specificities of the course and its subjects.

Keywords: Rural Education Degree Course. Special education. Access and permanence.

LA DEMOCRATIZACIÓN DEL ACCESO A EDUCACIÓN SUPERIOR Y LOS DESAFÍOS DEL ACCESO Y LA PERMANENCIA DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN DEL CAMPO

RESUMEN

Este estudio investiga los desafíos del acceso y permanencia de estudiantes con discapacidad en la Educación Superior, especialmente en la Licenciatura en Educación del Campo – *campus* Goiabeiras de la Universidad Federal de Espírito Santo (UFES). Utilizamos el estudio de caso como metodología, teniendo como instrumentos de recolecta de datos los análisis bibliográfico y documental y las entrevistas semiestructuradas con gestores de la UFES y con el primer estudiante con discapacidad visual de esa Carrera. El soporte técnico se basó en la legislación existente sobre las temáticas de Educación Especial, Educación del Campo y de la perspectiva educativa inclusiva, dialogando con los principios de la educación emancipadora y popular de la concepción de Paulo Freire. Como resultado, se verificó la necesidad de la instauración de políticas y prácticas inclusivas que garanticen no solo el acceso, sino la permanencia, participación, apropiación del saber y la graduación de esos estudiantes en cursos de grado en Educación del Campo, así como en otras licenciaturas. Esas políticas deben estar articuladas con las esferas pedagógica, social y administrativa de la Universidad, teniendo en cuenta las especificidades de la carrera y de sus sujetos, con el fin de fomentarse, de hecho, la inclusión de personas con discapacidad en la Educación Superior.

Palabras clave: Licenciatura en Educación del Campo. Educación Especial. Acceso y permanencia.

INTRODUÇÃO

A partir do início dos anos 2000 a democratização da educação superior brasileira ganhou espaço nas pautas públicas, promovendo avanço no acesso e permanência de parcelas da população até então excluídas desta modalidade de ensino. Dentre as ações desenvolvidas estão o aumento no número de vagas⁸ e a criação de medidas de inclusão social mediante políticas de ações afirmativas, que se destinam principalmente a estudantes pobres, negros, indígenas, oriundos de escolas públicas, camponeses e pessoas com deficiência, segmentos populares marginalizados e vítimas de exclusão (BRASIL, 2016).

⁸ O Censo da Educação Superior 2016 (BRASIL, 2016) traz o detalhamento do número de matrículas em cursos de graduação no período de 1980 a 2016.

Diante desse cenário, as instituições de ensino superior encontram-se frente ao desafio de garantir não apenas o acesso, mas a permanência, aprendizagem, formação crítica, participativa e emancipatória do cidadão, como preconiza Paulo Freire (2017), considerando a ainda numerosa parcela de excluídos do sistema educacional, principalmente das universidades, espaços marcados por uma cultura elitista e seletiva.

Para as pessoas com deficiência este desafio é ainda maior, pois sendo a educação direito de todos e dever do Estado e da família (BRASIL, 1988), garantido constitucionalmente, é preciso fazer com que este direito esteja ao alcance de todos para atender à expectativa de democratização da educação.

Pereira (2016, p. 148) explica que a inclusão “[...] é um movimento educacional, social e político que defende o direito de todas as pessoas a participarem da sociedade e de serem respeitados naquilo que os diferencia dos outros”. Já a educação inclusiva é assinalada por Prieto (2013, p. 17) como “compromisso ético-político, que implica em garantir direito à educação, pela via da democratização e da universalização do acesso às escolas com qualidade de ensino [...]”, a fim de combater a exclusão e injustiça social.

Vinculada à perspectiva educacional inclusiva, a Educação Especial é definida pela Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional como a “[...] modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996). Posteriormente, a Resolução nº 2/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, retirou o termo “preferencialmente”, garantindo que o atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais seja realizado em classes comuns (PRIETO, 2013).

Para Mendes (2018, p. 63), o termo inclusão escolar seria, então, “[...] convencionalmente adotado quando se refere à política ou prática de escolarização do referido público nas classes comuns de escolas regulares”. Ao integrar o sistema educacional em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, a Educação Especial deve ser realizada de forma transversal e interativa pelas instituições, atingindo projeto, currículo, organização e prática pedagógica.

Nesse contexto, a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) contava, em maio de 2018, com 303 estudantes⁹ que declararam possuir alguma necessidade educacional

⁹ Dados do Núcleo de Acessibilidade da UFES.

especial. Após quase quatro anos desde o início de sua oferta¹⁰, o curso de Licenciatura em Educação do Campo - *campus* Goiabeiras da UFES recebeu em 2018 seu primeiro estudante com deficiência. O ingresso deste discente cego nos levou a problematizar como se dá a inclusão escolar em um curso organizado em alternância, que prevê flexibilização do tempo-espço formativo, com etapas presenciais ofertadas alternadamente entre o tempo-universidade (realizadas no *campus* universitário) e o tempo-comunidade (realizadas nos locais de trabalho e/ou moradia dos estudantes), articulando a realidade concreta dos discentes do campo com a educação superior.

Aliar, então, a Educação Especial e a Educação do Campo configuram o que Caiado e Meletti (2011) indicam como desafiador, pois ambas as áreas foram consideradas apenas recentemente como direito social e incluídas como políticas públicas. Além disso, o direito à educação foi historicamente negado para estes sujeitos. Assim, este trabalho se propôs a problematizar a soma destes fatores: ser um estudante campesino e com deficiência visual no ensino superior.

Para esta investigação¹¹ utilizou-se estudo de caso de caráter qualitativo, tendo como instrumentos de produção de dados análise documental de materiais enviados por e-mail pelo Núcleo¹² de Acessibilidade da UFES (Naufes) e pela Pró-Reitoria de Graduação (Prograd), e bibliográfica, a partir de teóricos que pesquisam sobre Educação do Campo, Educação Especial e Inclusão Escolar, bem como da legislação existente no âmbito dessas temáticas. Foram realizadas, ainda, entrevistas¹³ semiestruturadas com um estudante cego recém ingresso no curso de Licenciatura em Educação do Campo – *campus* Goiabeiras da UFES, que neste estudo identificaremos como Leonardo, e com gestores da instituição. O estudante foi escolhido por ter sido o primeiro ingressante no curso que declarou possuir uma deficiência.

A produção dos dados foi iniciada em março de 2018 com uma entrevista com Leonardo, que teve a participação de sua filha, também ingressante no mesmo ano no curso e que será identificada como Laura. Na entrevista foram apontadas as principais necessidades do discente no que se refere à sua vivência no *campus* universitário e à realização das diversas

¹⁰ A Licenciatura em Educação do Campo foi criada na UFES em 2013, sendo ofertada nos *campi* de Goiabeiras e São Mateus a partir de 2014.

¹¹ Este estudo é fruto de uma disciplina realizada no Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da UFES.

¹² Criado pela Resolução nº 31/2011, o Naufes tem como público-alvo os estudantes da UFES com deficiências auditivas, autismo, baixa visão, cegueira, física, intelectual/mental, múltipla, surdez e surdocegueira (UFES, 2015).

¹³ As citações serão identificadas por pseudônimos ou pelo cargo ocupado, no caso dos gestores da Universidade, a fim de preservar suas identidades.

atividades acadêmicas propostas no curso de Licenciatura em Educação do Campo. Posteriormente, realizamos entrevistas com a coordenação do Naufes e com a direção da Biblioteca Central da Universidade, para compreensão das políticas de acessibilidade desenvolvidas nestes espaços e levantamento de informações sobre os discentes com deficiência. A Prograd foi consultada para obtenção de dados estatísticos.

Bogdan e Biklen (1994, p. 134) explicam que “[...] a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”. Dessa forma, a escolha da entrevista nos pareceu acertada para este estudo de caso.

Após a transcrição do material, foi realizada análise de conteúdo, que se somou às informações recebidas por e-mail. Para Bardin, neste tipo de análise “os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (falantes) e válidos” (1977, p. 101). Gomes (2002, p. 74, grifos do autor), por sua vez, atribui à análise de conteúdo a função de “[...] *descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos*, indo além das aparências do que está sendo comunicado”. Nesse sentido, buscamos seguir as fases elencadas por Bardin para a análise de conteúdo, a saber: pré-análise dos dados, exploração do material, tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

O ACESSO E PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

A legislação considera a pessoa com deficiência como sendo aquela que possui “[...] impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015). Ou seja, a definição não se esgota com o diagnóstico de deficiência, distúrbios, transtornos e aptidões, incluindo o grau de dificuldade de integração social.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o dinamismo social “[...] exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão” (BRASIL, 2008, p. 15), de forma que sejam ressaltados os ambientes heterogêneos na promoção da aprendizagem. Especificamente em relação às populações camponesas, esta situação torna-se ainda mais complexa, considerando o contexto de ausências nas áreas rurais que impedem que os camponeses vivam com dignidade.

A educação escolar é fundamental no exercício da cidadania, implicando na participação dos indivíduos na vida social. Contudo, o amparo e a garantia legal da inclusão dos estudantes com deficiência na rede regular de ensino são recentes no país. Segundo Moreira et al (*apud* KLAUCH; MÜLLER, 2013, p. 100),

Somente com a promulgação da Constituição Federal de 1988 é que o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência passa a ser ofertado preferencialmente na rede regular de ensino e, com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96, a educação especial passa a ser concebida como uma modalidade de educação escolar.

Importante na abertura de novas oportunidades na educação das pessoas com deficiência, a Declaração de Salamanca, resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada na Espanha, inovou em 1994 ao defender que não é o indivíduo que precisa mudar, mas a escola que deve se adequar para receber todos os estudantes (WELLICHAN; SOUZA, 2017).

A partir daí, destaca-se o Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que regulamenta a lei sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, definindo a Educação Especial como modalidade de educação escolar que deve permear transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino; e o Plano Nacional da Educação, Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aponta a necessidade da construção de escolas inclusivas em atendimento à diversidade.

Em relação ao ensino superior, Pereira (2016, p. 149) frisa que a Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI, aprovada em 1998, “determina a igualdade de acesso a este nível de ensino”. Associada à Educação do Campo, a interface com a Educação Especial aparece em alguns instrumentos normativos, como nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; na Resolução nº 2/2008; na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; e no Documento Final da Conferência Nacional de Educação (CAIADO; MELETTI, 2011).

Todavia, Nozu e Bruno (2017, p. 02) advertem que as normatizações apresentam fragilidades conceituais e ausência de diretrizes em relação à operacionalização desta interface, configurando-se “[...] como uma justaposição formal entre as modalidades de Educação Especial e Educação do Campo”, caracterizando “no sentido estrito do termo, um significante sem significado” (LACLAU *apud* NOZU; BRUNO, 2017 p. 02).

Juntamente com a garantia de acesso à educação básica, os estudantes com deficiência conquistaram também o direito de ingresso no ensino superior. O crescente número de matrículas de estudantes com deficiência nas universidades nos últimos anos reflete essa realidade. Conforme dados do Censo da Educação Superior (BRASIL, 2016), em 2016 as universidades brasileiras contavam com 35.891 alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, o que representa um aumento de mais de 80% em relação às matrículas desta parcela da população no ano de 2010.

Entretanto, o ingresso desses estudantes no sistema educacional ainda não se dá de forma democrática. Jannuzzi (*apud* CAIADO, 2013, p. 115) denuncia que “na história da educação especial, o quadro de exclusão repete a exclusão social e educacional das camadas populares em nosso país”. Caiado (2013, p. 115) apresenta uma preocupante reflexão nesse sentido, ao afirmar que “pobreza e deficiência se entrelaçam nas regiões mais pobres e miseráveis do país”. O Censo Demográfico de 2010 comprova que a pobreza ainda se encontra nas zonas rurais do país. Segundo o levantamento, 20,8% da população abaixo da linha da miséria (até R\$ 70,00 de rendimento domiciliar per capita) reside no meio rural, contra 3,7% no meio urbano (IBGE, 2011), o que demanda intervenções do poder público para transformar essa realidade.

O Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior, criado pelo governo federal em 2005, desenvolveu ações para promover a inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior público. Klauch e Müller (2013, p. 101) relatam que o programa incentiva a criação de núcleos de acessibilidade, “[...] os quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica [...]”. O Documento Orientador do Programa determina ainda que

A inclusão das pessoas com deficiência na educação superior deve assegurar-lhes, o direito à participação na comunidade com as demais pessoas, as oportunidades de desenvolvimento pessoal, social e profissional, bem como não restringir sua participação em determinados ambientes e atividades com base na deficiência. Igualmente, a condição de deficiência não deve definir a área de seu interesse profissional. Para a efetivação deste direito, as IES devem disponibilizar serviços e recursos de acessibilidade que promovam a plena participação dos estudantes (BRASIL, 2013a).

Esses órgãos têm a missão de eliminar as barreiras que interferem na vida acadêmica dos universitários com deficiência, no que diz respeito ao estudo, pesquisa e extensão. Para isso, a política de acessibilidade no ensino superior deve se estruturar em eixos de *infraestrutura*, com projetos arquitetônicos e urbanísticos implementados atendendo aos

princípios do desenho universal¹⁴; *currículo, comunicação e informação*, por meio da disponibilização de materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, equipamentos de tecnologia assistiva¹⁵ e de serviços de guia-intérprete e de tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Libras); e *programas de extensão* fundamentados no princípio da transversalidade e na valorização da diferença humana (BRASIL, 2013a).

Com a Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, e o decreto nº 9.034, de 20 de abril de 2017, as pessoas com deficiência foram incluídas nas reservas de vagas para cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Segundo levantamento do Naufes, 89 estudantes ingressaram na UFES em 2018 por meio desta política, sendo 59 no *campus* Goiabeiras.

Os estudantes com deficiência já ocupam, então, os espaços da educação superior. Cabe às instituições a adequação às necessidades desses discentes, de forma a garantir acessibilidade e aprendizagem, caso contrário, a inclusão ficará restrita ao cumprimento de instrumentos legais. Manzini (2010, p. 285) alerta para a diferenciação entre os termos acesso e acessibilidade, argumentando que “a palavra acesso implica processo de mudança, busca”, como a implantação da reserva de vagas, enquanto “a palavra acessibilidade indica um produto concreto”, que pode ser mensurado, implementado, legislado e avaliado.

Wellichan e Souza indicam que ainda há desconhecimento e despreparo no ensino superior no que se refere ao atendimento e aprendizagem dos estudantes com deficiência, e entendem que considerar uma instituição de ensino como inclusiva vai além da eliminação de barreiras arquitetônicas. Para as autoras, a concepção de inclusão deve “[...] envolver o respeito pelas diferenças e pela diversidade, incluindo mudanças de postura profissional e consequentemente de toda comunidade local (colaboradores, corpo docente e discente)” (WELLICHAN; SOUZA, 2017, p. 150).

Entendemos que são imprescindíveis as adaptações, construções e disponibilização de tecnologias e recursos pedagógicos que promovam as mais diversas formas de acessibilidade, seja por meio da extinção de barreiras arquitetônicas, em atendimento às indicações da NBR 9050¹⁶, bem como de comunicação ou informação.

¹⁴ O conceito de desenho universal objetiva atender à maior gama de variações possíveis de características da população, para que espaços, ambientes e serviços sejam utilizados por todas as pessoas de forma autônoma, segura e confortável (BRASIL, 2013b).

¹⁵ A expressão tecnologia assistiva “é utilizada para identificar todo o arsenal de recursos que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e, consequentemente, promover vida independente e inclusão” (BRASIL, 2013b, p. 51).

¹⁶ Norma brasileira que dispõe sobre acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos.

Da mesma forma, é necessário romper com as barreiras atitudinais que reforçam processos sociais de exclusão e discriminação. Ou seja, é preciso que a instituição assuma uma posição política diante da inclusão desses discentes, o que envolve planejamento administrativo, organização de recursos e utilização de metodologia diferenciada, com docentes habilitados a adequarem as atividades acadêmicas de forma a estimular a criatividade dos estudantes.

Uma instituição que se propõe democrática deve possibilitar a autonomia do saber dos estudantes com deficiência, pois a educação tem como princípio a emancipação humana e a formação cidadã. O ensino superior, por sua vez, tem em sua essência o dever com a responsabilidade social, por meio da pesquisa, do ensino e da extensão universitária, que deve ir além da disseminação e desenvolvimento do saber científico. Nesse caminho, Sobrinho e Almeida (2017, p. 79) defendem que “[...] as práticas pedagógicas e a produção do conhecimento em âmbito universitário somente têm sentido no estabelecimento de um diálogo sistemático com a sociedade em geral”.

Deste modo, garantir o direito à educação para os sujeitos com deficiência significa respeitar as diferenças e reconhecer suas necessidades, e isso apresenta-se como um desafio contemporâneo para as instituições de ensino superior.

SER ESTUDANTE CEGO NO ENSINO SUPERIOR: A EXPERIÊNCIA DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFES

Na perspectiva da educação inclusiva, tão atual quanto as discussões sobre a Educação Especial é a criação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, que se tornaram política pública permanente de formação de professores a partir de experiências-piloto desenvolvidas em 2007 pelo Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo.

Caiado e Meletti (2011, p. 94), ao pesquisarem sobre a interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo, destacam que “assim, com suas particularidades e complexidades, revelam-se duas áreas marcadas pelo histórico descaso de ações na área de políticas públicas”. As autoras sinalizam a invisibilidade com que essas duas modalidades são tratadas na área acadêmica e nos sistemas públicos de ensino.

Ao problematizarem esta invisibilização, Jesus e Anjos (2017) argumentam que a formação inicial dos professores não tematiza este movimento entre a Educação Especial e a Educação do Campo. Contudo, para os autores, estas áreas têm se aproximado mediante

demandas trazidas pelos próprios estudantes dos cursos de Licenciatura, que muitas vezes residem no campo.

A Licenciatura em Educação do Campo nasceu da luta dos movimentos sociais em busca de uma educação capaz de reduzir as desigualdades sociais e que atenda às necessidades dos camponeses. Tem como finalidade “formar profissionais para atuação nos anos finais do ensino fundamental e médio, tendo como objeto de estudo e de práticas as escolas de educação básica do campo” (MOLINA; SÁ, 2012, p. 468).

No *campus* Goiabeiras da UFES, esta Licenciatura oferta pelo Centro de Educação as habilitações em Linguagens e Ciências Humanas e Sociais. Em 2018, o curso recebeu seu primeiro estudante com deficiência. Com 68 anos, Leonardo possui deficiência visual desde o nascimento, tendo a perda total da visão diagnosticada há 20 anos. Antes de ingressar na UFES, atuou como professor e concluiu dois cursos técnicos. Segundo arquivos do Naufes, Leonardo é um dos 57 estudantes do *campus* Goiabeiras que possuem deficiência visual.

Importante salientar que uma pessoa com deficiência visual percebe, se relaciona, aprende e apreende o mundo a sua volta e todas as suas nuances de forma diferente das demais, utilizando outros sentidos sensoriais para acessar as informações.

Para o Ministério da Educação, deficiência visual é

a redução ou perda total da capacidade de ver com o melhor olho e após a melhor correção ótica. Manifesta-se como: *cegueira*: perda da visão, em ambos os olhos, de menos de 0,1 no melhor olho após correção, ou um campo visual não excedente a 20 graus, no maior meridiano do melhor olho, mesmo com o uso de lentes de correção. Sob o enfoque educacional, a cegueira representa a perda total ou o resíduo mínimo da visão que leva o indivíduo a necessitar do método Braille como meio de leitura e escrita, além de outros recursos didáticos e equipamentos especiais para a sua educação; *visão reduzida*: acuidade visual dentre 6/20 e 6/60, no melhor olho, após correção máxima. Sob o enfoque educacional, trata-se de resíduo visual que permite ao educando ler impressos a tinta, desde que se empreguem recursos didáticos e equipamentos especiais (BRASIL, 2003a, p. 30, grifo nosso).

No âmbito educacional, a pessoa com deficiência visual precisa receber atendimento especializado conforme suas necessidades decorrentes da ausência da visão, aliado à disponibilização de recursos educacionais adequados e ao acesso a serviços específicos, a fim de garantir a esse estudante uma educação autônoma.

Com o ingresso de Leonardo, a UFES depara-se com um duplo desafio: promover o acesso e a permanência de um estudante com deficiência no ensino superior e em um curso

em alternância. Considerando as especificidades desta Licenciatura, torna-se indispensável que as matrículas sejam acompanhadas da sensibilização da comunidade acadêmica para que as necessidades dos estudantes deste curso sejam atendidas, de forma que fuja do viés assistencialista que parece permear muitas políticas inclusivas.

Carvalho (*apud* MOREIRA, 2003, p. 84) evidencia que:

[...] se em nenhuma escola deve-se pensar em assistencialismo para com os portadores de deficiência, muito menos numa Instituição de Ensino Superior, pelas razões óbvias e, também, em respeito ao aluno deficiente, como pessoa, e a todo o percurso que antecedeu a sua chegada no 3º grau. Parece, pois, fora de dúvidas que o acesso, o ingresso e a permanência de pessoas deficientes no ensino superior não devem ser calcados em sentimentos assistencialistas.

Em relação à oferta em alternância, é importante destacar que esta organiza os tempos e espaços formativos que acontecem na escola (tempo-universidade) e nos contextos socioeconômico, político e cultural dos estudantes (tempo-comunidade), aliando teoria e prática ao envolver nessa dinâmica suas famílias e suas comunidades (ANTUNES-ROCHA, 2013 *apud* BRITO; MOLINA, 2016). Esta metodologia visa “[...] evitar que o ingresso de jovens e adultos na educação superior reforce a alternativa de deixar de viver no campo, bem como objetiva facilitar o acesso e a permanência no curso dos professores em exercício” (MOLINA; SÁ, 2012, p. 468), corroborando com a proposta de integração entre a atuação dos estudantes nos espaços formativos da universidade e nos locais em que a comunidade produz sua existência.

Para um estudante cego, além dos fatores físicos e estruturais que podem facilitar seu percurso no *campus*, são necessários ainda recursos pedagógicos diferenciados e o acesso a serviços específicos, de acordo com as necessidades de cada discente, como softwares especializados, provas e materiais acadêmicos com fontes ampliadas, digitalizados ou em braile, serviço de leitores, tempo diferenciado para execução de atividades e avaliações, entre outros, a fim de garantir uma educação autônoma.

Leonardo explicou que contava com serviços de apoio nas demais instituições de ensino que frequentou. Entretanto, questionado sobre como é feito esse acompanhamento na UFES, o discente relatou a inexistência de profissionais para auxiliá-lo. “[...] Todo o programa que eu uso aqui, todo o meu movimento é ela. [...] Ela tem que tá presente” (LEONARDO), referindo-se a Laura.

Sem o suporte dos monitores¹⁷, Leonardo conta com o auxílio de Laura nas leituras e realização das atividades. Na Licenciatura em Educação do Campo, pela especificidade de ser um curso em alternância, soma-se a necessidade de acompanhamento especializado também para realização das atividades que acontecem na comunidade do discente durante o tempo-comunidade, como ressaltou Laura.

O apoio que ele precisa seria, no caso, esses textos, esses trabalhos, uma forma de passar isso para o braile, porque o braile ele entende bem, ele lê muito bem [...] Dentro da faculdade não seria viável, porque os professores aqui já vêm com a aula programada [...] O que ele mais precisa é no tempo-comunidade, porque como no tempo-comunidade eu não posso estar acompanhando ele [...] Aquele monte de apostila que os professores passam aqui para a gente ler em casa e fazer as atividades aonde é que ele tem dificuldade (LAURA).

Para atender os 303 discentes dos quatro *campi* da UFES, o Naufes possui 12 intérpretes de Libras, em parceria com o Departamento de Línguas e Letras; quatro tablets; sete VPAD's, equipamentos digitais para vídeo conferência que auxiliam a comunicação para surdos; quatro scanner's de voz, que convertem documentos impressos em áudio; e três impressoras braile, que estão inutilizadas em função da ausência de profissionais capacitados para manuseá-las.

Importante destacar que há divergência entre os dados informados pela Prograd e pelo Naufes, no que se refere ao quantitativo de estudantes com deficiência na instituição. Segundo a Prograd, a UFES possui 343¹⁸ estudantes que declararam possuir alguma deficiência. Contudo, a coordenação do Naufes explicou que esses dados se referem apenas ao que é indicado pelo estudante no momento da inscrição, mas que recentemente o Núcleo iniciou um processo de catalogação a fim de cruzar os dados informados pelos discentes com o que prevê as normatizações para chegar, então, em um quantitativo real de estudantes com deficiência na Universidade.

[...] você não tem um número exato. [...] não quer dizer que só quem tentou as cotas, no público de pessoas com deficiência, seja deficiente. [...] Pode ser que na ampla concorrência possa ter entrado alguém com deficiência. [...] Mais do que isso, nós não temos um, alguém que na matrícula presencial faça a filtragem (COORDENAÇÃO DO NAUFES).

O Naufes possui 14 bolsistas no *campus* Goiabeiras da Universidade que atuam como intérpretes e leitores. No entanto, esse número ainda é reduzido para o atendimento de todos.

¹⁷ Durante a finalização deste levantamento, foram designados dois bolsistas para acompanhamento do estudante, em reconhecimento às especificidades do curso.

¹⁸ Dados referentes a abril de 2018.

“Para ele [Leonardo] talvez vai precisar de dois ou três bolsistas, por causa da carga horária” (COORDENAÇÃO DO NAUFES). Ou seja, os bolsistas fariam o acompanhamento durante o tempo-universidade, que ocorre em pelo menos dois turnos conforme calendário do curso, e no tempo-comunidade. Para a coordenação do Naufes, o calendário acadêmico do curso e a organização em alternância são os principais desafios que o núcleo busca superar, mediante a inclusão da especificidade do curso no edital de contratação de monitores.

Em relação aos obstáculos arquitetônicos, ou seja, as barreiras físicas que podem comprometer o deslocamento seguro do estudante, observamos que a UFES apresenta desníveis nas calçadas, além de não haver piso sinalizado para cegos.

Outra dificuldade diz respeito à utilização de softwares especializados. O laboratório de informática do Centro de Educação possui dois programas de leitura de tela, o NVDA e o DOSVOX, que auxiliam os estudantes cegos a manusearem os computadores, por meio da emissão de mensagens sonoras de seus comandos. Entretanto, a Universidade não disponibiliza cursos que ensinem a utilizar esses programas, devendo o estudante procurar especialização adequada.

No Centro de Educação, que no ano de 2018 possuía dois estudantes cegos, todos os espaços acadêmicos e administrativos foram sinalizados com informações em braile. Todavia, esta é uma iniciativa pontual. “Nos ambientes internos não tem nada ainda em termos de planejamento” (COORDENAÇÃO DO NAUFES).

A coordenação do Naufes ressaltou a existência de iniciativas importantes no *campus* Goiabeiras, como o Laboratório de Educação Física Adaptada, do Centro de Educação Física e Desportos; o Núcleo de Tecnologia Assistiva e o Laboratório de Robótica e Tecnologia Assistiva, vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia Elétrica; e o Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial, do Centro de Educação. Entretanto, estas são ações pulverizadas pelo *campus*, sendo necessárias a convergência e sistematização destas iniciativas.

As bibliotecas também precisam estar preparadas para receber os estudantes com deficiência, desde a estrutura física adequada até a disponibilização de recursos tecnológicos e pedagógicos, de forma a favorecer a autonomia dos discentes. De acordo com a direção da Biblioteca Central da Universidade, localizada no *campus* Goiabeiras, busca-se desenvolver políticas que garantam o acesso tanto às dependências quanto às informações.

Atualmente estamos por implantar a sala de recursos na Biblioteca Central, será um espaço voltado à acessibilidade, com equipamentos destinados a atender os alunos com necessidades

especiais. Anexo a essa sala de recurso, irá funcionar um laboratório para práticas de acessibilidade, através de parceria com o Núcleo de Acessibilidade da UFES (DIREÇÃO DA BIBLIOTECA CENTRAL).

Entretanto, o acervo de obras disponíveis para consulta pelos usuários com deficiência visual ainda é pequeno. “[...] a nossa biblioteca precisa se digitalizar” (COORDENAÇÃO DO NAUFES).

A Biblioteca Central dispõe de 10 títulos de obras em braile, sendo um título de periódico com 17 exemplares, e 9 títulos de livros, totalizando 20 exemplares. E segundo consta nesse relatório, possuímos cerca de 103.597 títulos e 229.409 exemplares na Biblioteca Central. Dispomos de E-books, que estão cadastrados na catálogo [sic] da Biblioteca, onde os alunos podem ter acesso, ao todo são 724 títulos disponíveis. (DIREÇÃO DA BIBLIOTECA CENTRAL).

Este é, então, o panorama da acessibilidade na Universidade encontrado pelos estudantes com necessidades educacionais especiais. “[...] ampliação das rotas acessíveis e compra de recursos [...] e a criação da figura do aluno monitor. Basicamente essa é a política de acessibilidade da UFES” (COORDENAÇÃO DO NAUFES).

A Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003, prevê como requisito para autorização e reconhecimento de cursos e credenciamento de instituições, além da aquisição de acervo bibliográfico em braile e de fitas sonoras, a existência de sala de apoio equipada com

[...] máquina de datilografia braile, impressora braile acoplada ao computador, sistema de síntese de voz, gravador e fotocopiadora que amplie textos, software de ampliação de tela, equipamento para ampliação de textos para atendimento a aluno com visão subnormal, lupas, régua de leitura, scanner acoplado a computador (BRASIL, 2003b).

Percebemos, assim, a distância existente entre o discurso normativo e a realidade cotidiana da Universidade, apesar dos esforços despendidos no sentido de reverter esse quadro.

[...] essas políticas de acessibilidade elas demoram um tempo de gestão para virar papel, porque precisa de consensos e isso demoraria de um a dois anos, coisa talvez que a Universidade não pode esperar. Então é preciso que a gente faça de imediato um plano de ação. Um plano de ação que envolva [...] as bibliotecas, acessibilidade digital, os portais, a acessibilidade dos nossos portais não chega a 5%, e os laboratórios de ensino. Então nós precisamos fazer isso de curto prazo. E de longo prazo uma política de acessibilidade. [...] a grande questão é de gestão. Qual o tamanho que a acessibilidade vai ter na gestão? [...] Ela vai ser apenas um apêndice como tá aí hoje? E isso vale para cada professor, cada departamento, cada Colegiado, cada Núcleo. (COORDENAÇÃO DO NAUFES).

Em relação à acessibilidade dos portais da UFES informada pela coordenação do Naufes, consideramos que este é um dado preocupante tendo em vista o crescente número de estudantes com deficiência ingressando na instituição, refletindo o que o decreto nº 5.296/2004 conceitua como barreira de informação, que pode comprometer o percurso acadêmico do estudante com deficiência.

Além de toda a estrutura e apoio pedagógico necessários para que a aprendizagem se dê de forma digna e autônoma, o diálogo entre o corpo docente e administrativo também é fator importante para que a inclusão se dê sem constrangimentos. Wellichan e Souza (2017, p. 153) explicam que “a inclusão não pode (e nem deve) ser vista como um ato assistencialista, pois trata-se de um direito que precisa ser praticado e respeitado, portanto, a capacitação profissional é algo que precisa ser apoiada e trabalhada em prol de bons resultados”.

Selau, Damiani e Costas (2017) evidenciam que as estratégias de permanência do estudante com deficiência devem começar com a identificação e o reconhecimento deste discente na instituição. Além disso, Pereira (2016, p. 157) aponta em suas pesquisas que “[...] a revelação da deficiência por parte do aluno ao se matricular na instituição é de fundamental importância para o seu sucesso acadêmico”.

Neste processo, os coordenadores de curso são fundamentais para o conhecimento das necessidades dos discentes. Por meio do reconhecimento do estudante em sua individualidade é possível identificar a metodologia mais adequada, considerando suas experiências, habilidades e dificuldades, a fim de que a mediação do aprendizado aconteça satisfatoriamente.

No âmbito dos universitários cegos, Hurts (*apud* SELAU; DAMIANI; COSTAS, 2017) esclarece que para esses discentes é importante que sejam disponibilizados os materiais pedagógicos no formato em que solicitarem.

Entretanto, o Naufes ainda não conseguiu estabelecer um fluxograma de atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais do *campus* Goiabeiras, no sentido de sistematizar o acolhimento desses discentes ao ingressarem na UFES. “Pelo menos em Goiabeiras não acolhe, normalmente chega demanda ali pelo site, pelo Colegiado, especialmente, e individualmente pelo aluno” (COORDENAÇÃO DO NAUFES).

Sobre as questões pedagógicas e atuação docente, o relato de Leonardo nos mostra evidências de posturas voltadas para a inclusão escolar. Contudo, ainda não houve definição sobre a disponibilização dos materiais acadêmicos ao estudante, que domina a leitura e escrita em braile, mas não possui habilidade na utilização de softwares especializados. Assim, os materiais têm sido encaminhados sem adaptações. “A minha leitura toda é em braile. [...]”

Olha, sinceramente, se eu falar para você que eu estou bem, é difícil eu usar isso aí” (LEONARDO).

Indo ao encontro do que propõem Selau, Damiani e Costas (2017), os professores do curso realizaram, em maio de 2018, uma formação promovida pelo Naufes, mediante solicitação da coordenação do curso. Nesta ação, foram levantadas demandas sobre a preparação das aulas, das atividades em sala e na comunidade, atividades avaliativas, entre outras questões, no sentido de suprir as carências que ainda atravessam a formação acadêmica de Leonardo.

No tocante à interface da Educação Especial com a Educação do Campo, a Política Nacional de Educação Especial aponta que esta “deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos” (BRASIL, 2008, p. 17). Essa articulação também está prevista no Plano Nacional de Educação.

Nozu e Bruno ressaltam que nesta interface

algumas traduções culturais podem ser necessárias como tentativas de evitar a colonização e a subalternidade dos modos de vida dos alunos do campo, bem como a produção e/ou a invisibilização de deficiências em razão de diferenças socioculturais (NOZU; BRUNO, 2018, p. 15).

Dessa forma, pensar o acesso e permanência de pessoas com deficiência na Universidade pressupõe considerar também as particularidades dos contextos interculturais dos estudantes da Licenciatura em Educação do Campo, o que demanda da comunidade acadêmica maior problematização e aprofundamento das discussões e ações sobre a formação de professores, recursos, estrutura física e políticas necessárias à educação numa perspectiva inclusiva.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Apesar do reconhecido avanço no acesso das pessoas com deficiência no ensino superior, resultado principalmente da criação de instrumentos legais para isso, ainda há muito que ser feito em termos da garantia da permanência destes sujeitos, seja em relação à estrutura física dos espaços universitários, na formação docente, na concepção pedagógica e em políticas de gestão. Mais ainda, no universo dos estudantes em cursos de alternância, é preciso que suas particularidades sejam consideradas no planejamento das ações institucionais.

Entendemos que uma universidade que se preocupa com a democratização do ensino deve estar atenta às mudanças de concepções e à desconstrução de ações excludentes, pautadas no respeito às diversas formas de aprendizagem, e que deve ir além da criação de políticas de inclusão que fiquem restritas à expansão quantitativa das vagas, uma vez que a admissão é um importante passo neste processo, mas que não o encerra.

Nesse caminho, Caiado e Meletti pontuam que para os estudantes de origem campestre, o direito à escola

[...] compreende matrícula, permanência, apropriação do conhecimento para participação social e ao respeito às especificidades do sujeito desencadeadas não só pela condição de deficiência, mas também pelas peculiaridades culturais e sociais da vida no campo (2011, p. 103).

A partir dos diálogos com Leonardo percebemos que, além das necessidades e dificuldades gerais que os estudantes com deficiência encontram na Universidade, o discente de um curso em alternância precisa, ainda, de assistência para as atividades acadêmicas do tempo-comunidade, que possui importância ímpar para a formação estudantil. Este seria, portanto, um dos principais obstáculos que Leonardo tem encontrado, além de outros de ordem pessoal, como a necessidade de especialização para utilização dos softwares disponíveis e os que porventura poderão surgir em seu percurso.

Conduções que neguem ou impossibilitem o exercício do direito à educação além de discriminatórias ferem o exercício da cidadania. Sendo a educação um instrumento capaz de possibilitar a redução das desigualdades sociais, em busca de uma sociedade mais solidária, consciente e democrática, torna-se fundamental pensar sobre a função social das universidades e como o processo de inclusão vem sendo desenvolvido no ensino superior brasileiro e, em particular, aos estudantes da Licenciatura em Educação do Campo, que demandam um olhar diferenciado em virtude das especificidades próprias do curso e de suas realidades concretas de origem.

Corroboramos com Freire (2000, p. 67) quando o educador afirma que “[...] se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. Assim, entendendo que a educação carrega importante responsabilidade ética e política de transformação social, é preciso pensar ações que garantam a apropriação do saber e o atendimento às necessidades educacionais especiais desses estudantes, articuladas com as esferas pedagógica, social e administrativa, de forma a oferecer uma aprendizagem com qualidade, equidade, justiça e responsabilidade social. Para isso, é necessário que a UFES

construa um plano de ação que trabalhe de imediato essas questões latentes, paralelamente à elaboração e consolidação de uma política de acessibilidade que sistematize as ações realizadas pontualmente nos *campi*.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação**: Uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 25 abr. 2018.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 06 maio 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão**: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília, DF, 2003^a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie4.pdf>>. Acesso em: 06 maio 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003**. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Brasília, DF, 2003b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 06 maio 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Documento orientador do programa incluir**: acessibilidade na educação superior. Brasília, DF, 2013^a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=495&id=12257&option=com_content&view=article>. Acesso em: 06 maio 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Referenciais de acessibilidade na educação superior e a avaliação in loco do sistema nacional de avaliação da educação superior (SINAES)**: parte I – avaliação de cursos de graduação. Brasília, DF, 2013b. Disponível em: <

<https://www.puccampinas.edu.br/wp-content/uploads/2016/04/proavi-referenciais-de-acessibilidade-parte-i.pdf> >. Acesso em: 06 maio 2018.

BRASIL. **Lei 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015_2018/2015/lei/113146.htm>. Acesso em: 14 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2016**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2016/apresentacao_censo_educacao_superior.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003-2014**. [s.d]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192>. Acesso em: 07 maio 2018.

BRITO, M. M. B.; MOLINA, M. C. Estudo com egressos da Licenciatura em Educação do Campo na UnB no contexto da expansão da Educação Superior. In: SEMINÁRIO NACIONAL DA REDE UNIVERSITAS/BR. XXIV., maio. 2016, Universidade Estadual de Maringá. **Anais**. Paraná, 2016. P. 1723-1745. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/xxivuniversitas/anais/trabalhos/e_7/7-012.pdf>. Acesso em: 04 out. 2017.

CAIADO, K. R. M. Formação de professor e educação inclusiva: possibilidades de análise a partir da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências. In: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; CHICON, J. F. (Org.). **A educação inclusiva de crianças, adolescentes, jovens e adultos: avanços e desafios**. Vitória, ES: EDUFES, 2013. P. 109-120.

CAIADO, K. R. M.; MELETTI, S. M. F. Educação Especial na Educação do Campo: 20 anos de silêncio no GT 15. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, SP, v. 17, Edição Especial, p. 93-104, maio-ago. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17nspe1/08.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 64 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. P. 67-80.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Indicadores Sociais Municipais: uma análise dos resultados do universo do Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. (Estudos e Pesquisas: informação demográfica e socioeconômica, n. 28).

JESUS, D. M. de; ANJOS, C. F. dos. Visibilizando processos da interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo no Estado do Espírito Santo a partir da produção acadêmica

e de seus autores. In: CAIADO, K. R. M. (Org.). **Educação Especial no Campo**. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2017. P. 135-156.

KLAUCH, J. J.; MÜLLER, J. L. A inclusão dos deficientes visuais no curso de Pedagogia da UNEMAT – *campus* Universitário de SINOP. **Revista Eventos Pedagógicos**. Jardim Imperial Sinop, MT, v.4, n.2, p. 96-106, ago-dez. 2013. Disponível em: <<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/1272>>. Acesso em: 06 maio 2018.

MANZINI, E. J.. Acessibilidade: um aporte na legislação para o aprofundamento do tema na área de educação. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de (Orgs.). **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. 2 ed. Porto Alegre, RS: Editora Mediação, 2010. P. 281-289.

MENDES, E. G. Sobre Alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M. de. (Org.). **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas**. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2018.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Licenciatura em Educação do Campo. In: CALDART, R. S. et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de São Joaquim Venâncio, São Paulo: Expressão Popular, 2012. P. 468-474.

MOREIRA, L. C. A Universidade e o Aluno com Necessidades Educativas Especiais: Reflexões e Proposições. In: RIBEIRO, M. L. S.; BAUMEL, R. C. R. de C. (Org.). **Educação Especial: Do Querer ao Fazer**. São Paulo, SP: Avercamp, 2003. P. 81-93.

NOZU, W. C. S.; BRUNO, M. M. G. Interface Educação Especial-Educação do Campo: tempos, espaços e sujeitos. In: REUNIÃO NACIONAL ANPED, 38^{a.}, 2017, Universidade Federal do Maranhão. **Anais eletrônicos**. São Luís, MA, 2017. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT15_575.pdf>. Acesso em: 23 maio 2018.

PEREIRA, R. R. et al. Inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: uma revisão sistemática. **Revista Educação Especial**. Santa Maria – RS, v. 29, n. 54, p. 147-160, jan-abr. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/19898/pdf>>. Acesso em: 13 maio 2018.

PRIETO, R. G. Política de Educação Especial no Brasil: evolução das garantias legais. In: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; CHICON, J. F. (Org.). **A educação inclusiva de crianças, adolescentes, jovens e adultos: avanços e desafios**. Vitória, ES: EDUFES, 2013. P. 17-35.

SELAU, B.; DAMIANI, M. F.; COSTAS, F. A. T. Estudantes cegos na educação superior: o que fazer com os possíveis obstáculos?. **Revista Acta Scientiarum. Education**. Maringá, PR, v.39, n.4, p. 431-440, out-dec. 2017. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/28915/20593>>. Acesso em: 12 maio 2018.

SOBRINHO, R. C.; ALMEIDA, M. L. de. A acessibilidade de estudantes com deficiência no ensino superior brasileiro: a formação continuada dos docentes como política institucional. In: OLIVEIRA, I. M. de; RODRIGUES, D.; JESUS, D. M. de (Org.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e inclusão escolar: perspectivas luso-brasileiras**. Vitória, ES: EDUFES, 2017. P. 73-95.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES). Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Cidadania. Núcleo de Acessibilidade. **Plano Anual de Atividades 2016**. Vitória, 2015.

WELLICHAN, D. S. P.; SOUZA, C. da S. A inclusão na prática: alunos com deficiência no ensino superior. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**. Araraquara, SP, v.21, n.1, p. 146-166, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9786>>. Acesso em: 06 maio 2018.

Recebido em: 23/11/2019

Aceito em: 07/04/2020

OS TRÊS MOMENTOS PEDAGÓGICOS DA AÇÃO DIDÁTICA COMO CAMINHO PARA A PRÁXIS PEDAGÓGICA

José Pedro Guimarães da Silva

Doutorando em Educação pela Universidade Estadual do Ceará, cursou mestrado em Ensino de Ciências pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (2011) e Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Pernambuco (2007). Professor Assistente da Universidade Estadual do Ceará, lotado no Centro de Educação, Ciências e Tecnologia da Região dos Inhamuns (CECITEC).

pedro.guimaraes@uece.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5070-9753>

Maria Socorro Lucena Lima

Doutora em Educação na área de Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares pela Universidade de São Paulo - USP (2001) com Pós-doutorado em Educação junto ao Departamento de Metodologia de Ensino e Educação Comparada na Universidade de São Paulo-USP (2007), com Estágio na Universidade do Minho-Portugal. Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará - UFC (1995), Graduada em Letras (1971) e em Pedagogia (1978) pela Universidade Regional do Cariri - URCA. Integra o quadro de pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE da Universidade Estadual - UECE, na linha Docência no Ensino Superior e na Educação Básica.

socorro_lucena@uol.com.br

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6600-1194>.

Elisangela André da Silva Costa

Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará. Professora efetiva da Universidade Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB.

elisangelaandre@unilab.edu.br

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0074-1637>

RESUMO

Este texto versa sobre a articulação dos três momentos pedagógicos da ação didática, na área de ensino de ciências, como atividade instrumentalizadora da práxis pedagógica. As inquietações que motivaram sua escrita partiram de reflexões constituídas no percurso da disciplina teorias e abordagens investigativas sobre formação, didática e trabalho docente, inserida no currículo do Doutorado Acadêmico em Educação e na prática profissional dos autores como formadores de professores na graduação. Tais inquietações decorrem da percepção das dificuldades de compreensão da categoria práxis pelos graduandos. Assim, o objetivo geral desta pesquisa consiste em caracterizar as estratégias de articulação dos três momentos pedagógicos da ação didática como instrumentos para efetivação da práxis pedagógica na sala de aula. O desenvolvimento do estudo compreende uma sucinta discussão das categorias práxis, intersubjetividade, flexibilidade e dialogicidade, tendo como autores basilares, respectivamente, Adolfo Sanches Vázquez, Jacques Therrien, José Gimeno Sacristán e Paulo Freire. Por fim, apresentam-se as estratégias de articulação dos três momentos da ação didática e suas relações com as categorias discutidas. Metodologicamente esta pesquisa se orienta pela abordagem qualitativa, do tipo bibliográfica. Os resultados apontam que as categorias discutidas no quadro teórico dialogam entre si, colaborando, através da perspectiva epistemológica, política e pedagógica que as sustentam, com a formação e o trabalho docente, que aponta para a necessária articulação entre teoria e prática nos processos de ensino-aprendizagem, numa perspectiva de favorecimento da práxis pedagógica

Palavras-chave: Formação Docente. Práxis Pedagógica. Três Momentos Pedagógicos.

THE THREE TEACHING MOMENTS OF DIDACTIC ACTION AS A WAY TO THE PEDAGOGICAL PRACTICE

ABSTRACT

This text deals with the articulation of the three pedagogical moments of didactic action, in the area of science teaching, as an instrumental activity of pedagogical praxis. The restlessness that motivated his writing started from reflections constituted in the course of the discipline theories and investigative approaches on training, didactics and teaching work, inserted in the curriculum of the Academic Doctorate in Education and in the professional practice of the authors as trainers of teachers at graduation. These concerns arise from the perception of the difficulties of understanding the praxis category by the undergraduates. Thus, the general objective of this research is to characterize the strategies of articulation of the three pedagogical moments of the didactic action as instruments for the effectiveness of the pedagogical praxis in the classroom. The development of the study comprises a succinct discussion of the categories praxis, intersubjectivity, reflexivity and dialogicity. The main authors, respectively, are Adolfo Sanches Vázquez, Jacques Therrien, José Gimeno Sacristán and Paulo Freire. Finally, the strategies of articulation of the three moments of didactic action and their relations with the categories discussed are presented. Methodologically this research is oriented by the qualitative approach, of the bibliographic type. The results show that the categories discussed in the theoretical framework interact with each other, collaborating through the epistemological, political and pedagogical perspective that sustains them, with training and teaching work, which points to the necessary articulation between theory and practice in teaching processes learning, with a view to favoring pedagogical praxis.

Keywords: Teacher Training. Pedagogical Praxis. Three Pedagogical Moments.

LOS TRES MOMENTOS PEDAGÓGICOS DE LA ACCIÓN DIDÁCTICA COMO CAMINO PARA LA PRÁXIS PEDAGÓGICA

RESUMEN

Este texto versa sobre la articulación de los tres momentos pedagógicos de la acción didáctica, en el área de enseñanza de ciencias, como actividad instrumentalizadora de la praxis pedagógica. Las inquietudes que motivaron su escritura partieron de reflexiones constituidas en el recorrido de la disciplina teorías y enfoques investigativos sobre formación, didáctica y trabajo docente, insertada en el currículo del Doctorado Académico en Educación y en la práctica profesional de los autores como formadores de profesores en la graduación. Tales inquietudes provienen de la percepción de las dificultades de comprensión de la categoría praxis por los graduandos. Así, el objetivo general de esta investigación consiste en caracterizar las estrategias de articulación de los tres momentos pedagógicos de la acción didáctica como instrumentos para la efectivización de la praxis pedagógica en el aula. El desarrollo del estudio comprende una sucinta discusión de las categorías praxis, intersubjetividad, reflexividad y dialogicidad, teniendo como autores basales, respectivamente, Adolfo Sanches Vázquez, Jacques Therrien, José Gimeno Sacristán y Paulo Freire. Por último, se presentan las estrategias de articulación de los tres momentos de la acción didáctica y sus relaciones con las categorías discutidas. Metodológicamente esta investigación se orienta por el abordaje cualitativo, del tipo bibliográfica. Los resultados apuntan que las categorías discutidas en el cuadro teórico dialogan entre sí, colaborando, a través de la perspectiva epistemológica, política y pedagógica que las sustentan, con la formación y el trabajo docente, que apunta a la necesaria articulación entre teoría y práctica en los procesos de enseñanza -aprendizaje, en una perspectiva de favorecimiento de la praxis pedagógica.

Palabras-clave: Formación docente. Praxis pedagógica. Tres momentos pedagógicos.

INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea, profundamente marcada pelas tensões e contradições de seu tempo, tem se desenhado como um contexto desafiador para as instituições de ensino, nos mais diferentes níveis, etapas e modalidades. Tal questão se expressa de diferentes formas e traz implicações e transformações significativas tanto para a formação docente quanto para o exercício da profissão, desafiando os profissionais e seus espaços de atuação a compreenderem criticamente os limites e as possibilidades de sua ação.

A formação de professores se configura como um tema central e complexo nas políticas educacionais. Ao mesmo tempo em que se reafirma a sua importância para a construção de uma educação de qualidade, demandando ações direcionadas à formação de novos quadros para desempenharem a função de docentes e gestores na educação básica, é possível verificar a desvalorização social do professor, que fez emergir recentemente um fenômeno denominado “apagão de professores”, utilizado para designar a carência de docentes e o baixo interesse dos jovens pela carreira do magistério.

Diante deste acontecimento, alguns esforços foram realizados, normalmente sob a forma de programas voltados para a formação inicial e continuada, que visam incentivar o ingresso de jovens e a permanência de professores na profissão. Dentre eles podemos destacar o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID); descontos para professores da rede pública (que cursaram licenciatura em IES privadas) no pagamento das mensalidades do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), entre outros. Todavia, reconhecemos que as mesmas são iniciativas pontuais e limitadas, diante da complexidade da formação e do trabalho docente.

No que concerne à orientação epistemológica dos cursos de formação de professores, experimentamos a mudança gradual nos currículos, abandonando a perspectiva da racionalidade técnica e substituindo-a pela racionalidade prática. Como caracteriza Schön (2000), o paradigma da racionalidade técnica separa a teoria da prática e diminui a comunicação entre os diferentes tipos de saberes e campos disciplinares. Por outro lado, foi substituído pelo paradigma da racionalidade prática, no qual os domínios da teoria e da prática aglutinam-se em diferentes momentos do processo de formação docente.

Sob esta visão, as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores vigentes (BRASIL, 2015) ratificam a necessidade de articulação entre teoria e prática, como elemento que conduz à práxis docente. De igual modo, defendem a inserção dos estudantes nas escolas

públicas, pois estas se constituem como espaços privilegiados para a efetivação dos conhecimentos necessários ao exercício da docência. Convém ressaltar, no entanto, que apesar de a perspectiva da práxis se constituir como elemento central a ser desenvolvido nos cursos de formação de professores, nem sempre este conceito foi bem compreendido em termos teóricos e práticos, revelando uma desapropriação do sentido real desta categoria nos campos político, pedagógico e epistemológico.

Dentro desta perspectiva, tomamos como ponto de partida para a construção desse artigo, além da nossa experiência profissional, nossa incursão na disciplina “Teorias e abordagens investigativas sobre formação, didática e trabalho docente” inserida no currículo do Doutorado Acadêmico em Educação, na qual são abordadas categorias centrais para a formação de professores, como a práxis, a flexibilidade, a dialogicidade e a intersubjetividade.

A partir do exposto, foi definido como objetivo geral caracterizar as estratégias de articulação dos três momentos pedagógicos da ação didática como instrumentos para efetivação da práxis pedagógica na sala de aula, considerando os contributos das concepções de flexibilidade e dialogicidade.

Metodologicamente, o estudo se orienta pela abordagem qualitativa, caracterizando-se como estudo bibliográfico que coloca em diálogo como categorias centrais da discussão sobre formação de professores e estratégias de articulação dos três momentos da ação didática, os conceitos de práxis, intersubjetividade, flexibilidade e dialogicidade, tomando como autores basilares Adolfo Sanches Vázquez, Jacques Therrien, Jose Gimeno Sacristán e Paulo Freire.

PRÁXIS E PRÁXIS PEDAGÓGICA: MOVIMENTOS IINTERSUBJETIVOS

Para o início das discussões acerca da categoria práxis, faz-se necessária a abordagem de outras duas categorias que são fundamentais a esta compreensão: a teoria e a prática. Pimenta (1997) contribui para este debate apontando a interdependência dos termos, indicando que a prática não pode falar por si só e que a teoria sem a prática se constitui apenas em um projeto que tem o potencial de ser aplicado. Desse modo, a relação entre teoria e prática se constitui como essencial a práxis, que por sua vez é uma ação que visa à transformação da realidade, refletida com base em uma teoria (no nosso caso do campo da educação).

De acordo com Vázquez (2011) a atividade prática é aquela adequada a objetivos e sua concretização exige certos conhecimentos. Nela o sujeito age sobre uma matéria que existe de

forma independente de sua consciência, ou das operações exigidas para sua transformação. A atividade teórica, por sua vez, contribui para a transformação do mundo na condição de teoria, através dos ingredientes cognoscitivos e teleológicos, ligados respectivamente a uma realidade que se quer conhecer (a construção de novos conhecimentos) e ao estabelecimento de finalidades (que expressam através do modo como se lê e interpreta o mundo, a negação de uma realidade para a construção de uma nova realidade possível). É na articulação entre as atividades teóricas e práticas que a práxis se constitui. O autor ressalta, ainda, que “[...] toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis” (VÁZQUEZ, 2011, p.222).

Outro ponto a considerar em Vázquez (IBIDEM, p. 228), são as diferentes formas de práxis, “[...] já que em alguns casos, a práxis tem como objeto o homem, e em outros, uma matéria não propriamente humana: natural em uns casos, artificial em outros”. Dentre estas, podemos citar: a práxis produtiva, artística, experimental e política.

A práxis educativa é considerada uma forma de práxis experimental, no entanto, “[...] diferentemente da atividade experimental científica, o experimento não está a serviço direto e imediato de uma teoria, [...] mas sim o impulso da atividade prática correspondente, a educação” (IBIDEM, p.232). Em outras palavras, o experimento (ação) da práxis experimental como práxis educativa não está a serviço da formulação de uma teoria, mas sim procura modificar a prática correspondente, ou seja, a prática educativa.

Situados os elementos teóricos gerais relativos a práxis, direcionaremos as discussões para sua problematização no âmbito das práticas educativas, amparando-nos em nossa experiência profissional como formadores de professores para a educação básica, particularmente atuando no campo da Didática e do Estágio Supervisionado de Ciências e Biologia. No contexto da sala de aula dos cursos de licenciatura temos nos deparando com uma vasta compreensão inicial dos estudantes acerca da articulação entre teoria e prática, que se constitui como uma relação dialética essencial para a efetivação da práxis, nos diálogos tecidos sobre os espaços da universidade e das escolas da educação básica.

Via de regra, a relação entre teoria e prática é compreendida pelos alunos apenas na dimensão conceitual, ou seja, no planejamento e execução de momentos teóricos e práticos no ensino dos conteúdos de Ciências e Biologia. No entanto, a articulação entre teoria e prática, que se constitui como núcleo central da práxis, diz respeito não apenas a dimensão do ensino-aprendizagem, mas também a outras dimensões próprias do trabalho docente.

Assim, a práxis atravessa e se constitui na própria atividade docente, desde que articule de forma deliberada a teoria e a prática, por meio do processo de ação-reflexão, ou no dizer de Freire (1978, p.97) no “[...] caráter teleológico da unidade ação-reflexão, isto é, da

práxis, com que o homem, transformando o mundo, se transforma [...]”. Essa postura conduz a execução da atividade docente consciente e a um processo de aprendizado significativo para os estudantes, no qual “significativo” qualifica o ensino e aprendizagem como “que fez sentido para o aluno”.

Como o processo educativo formal envolve vários sujeitos que se encontram regularmente numa instituição (escola, universidade, entre outras) para ensinar e aprender, se configurando, portanto, como um empreendimento intersubjetivo, optamos por tratar de agora em diante de uma práxis coletiva, a práxis pedagógica, que nas palavras de Souza (2009, p.37):

[...] seria condensação/síntese da realização interconectada da prática docente, prática discente, prática gestora, permeada por relações de afeto (amores, ódios, raivas) entre seus sujeitos, na condução de uma prática epistemológica ou gnosiológica, que garantiria a construção de conhecimentos ou dos conteúdos pedagógicos (educativos, instrumentais e operacionais), de acordo com opções axiológicas de determinados grupos culturais na busca de suas intencionalidades conformadas por meio da finalidade educativa e dos objetivos de educações específicas.

Notemos que nessa concepção, a prática docente é apenas uma das dimensões que ainda é interconectada com a prática discente, gestora e epistemológica da instituição. Partindo desse pressuposto, é possível compreender que a práxis pedagógica não pode ser termo intercambiável para prática docente. A efetivação da práxis pedagógica requer que seja vivenciado um processo intersubjetivo, no qual professores e alunos, mediatizados pela realidade possam fazer uso dos princípios da flexibilidade e dialogicidade, para através de uma leitura de mundo, interpretar os contextos políticos, filosóficos e sociológicos dos conteúdos, e intervir na perspectiva de transformá-los.

A intersubjetividade é um processo comum a todos os homens e se expressa pelo modo como interagimos uns com os outros. Na área da educação, que é essencialmente intersubjetiva, a principal função do trabalho docente é mediar o processo de ensino-aprendizagem que não pode ser concebido senão pelo estabelecimento de relações entre o professor, os sujeitos da aprendizagem e o conhecimento a ser ensinado. De acordo com Tardif (2004, p.118) “[...] ensinar é desencadear um programa de interações com um grupo de alunos, a fim de atingir determinados objetivos educativos relativos à aprendizagem de conhecimentos e à socialização”.

A partir da concepção de ensino apresentada, podemos compreender que a intersubjetividade favorece os processos de individuação e socialização, motores da

constituição identitária dos indivíduos e que estão intimamente relacionados à dialogicidade, própria dos processos de ensino-aprendizagem emancipatórios. Sendo assim, podemos falar de uma intersubjetividade dialógica, que se configura, na visão de Therrien (2010, p.315) como:

[...] o espaço de acesso aos saberes no ensino, de descoberta das concepções/saberes do ‘outro’ e, portanto, da aprendizagem, tanto de ‘conteúdos/matérias’ de ensino como de saberes do convívio cotidiano. É nesse contexto de escolarização que procedem tanto a aprendizagem contínua para o professor como a cognição situada para o aluno.

A mediação didática estabelecida a partir da ação intersubjetiva dialógica entre o professor, os alunos e o conhecimento a ser ensinado, pode ser resumida no pensamento de Therrien (2012, p. 110) quando reflete:

Se mediação significa encontro de sujeitos, essa competência se manifesta também nos contextos situados das interações intersubjetivas no chão da sala de aula, onde o docente encontra o desafio de transformar pedagogicamente os saberes dos conteúdos a ensinar, produzindo sentidos e significados com seus alunos aprendizes. Saber ensinar significa competência para proceder à transformação pedagógica da matéria de ensino; é preciso reconhecer que o professor transforma o conhecimento para torná-lo acessível a seus alunos.

Por fim, destacamos que a intersubjetividade dialógica proporciona aos sujeitos uma “[...] dinâmica de geração de saberes, sentidos e significados da racionalidade pedagógica perante o ‘outro’ aprendiz constitui momentos e espaços de flexibilidade crítica, de formação contínua e de reconstituição dos saberes de experiência do mediador” (THERRIEN, 2010, p.319).

Diante do exposto, podemos apontar para a reflexão como elemento que move a práxis, pois articula teoria e prática na direção de modificação da realidade. Desta forma, no sentido de melhor compreendê-la, abordaremos dois aspectos do princípio da flexibilidade, amparados em autores como Sacristán (1999) ao discutirmos três níveis de flexibilidade e os mecanismos reflexão-na-ação e reflexão sobre a ação em Schön (2000). Importa ressaltar, inicialmente, que a reflexão é uma ação inerente a todos os homens, podendo ser exercitada na medida que cada um desempenha suas atividades na sociedade. Assim, por mais simples que seja a atividade desempenhada, sempre podemos identificar um conhecimento que orienta esta ação.

E, justamente, nessa perspectiva que o primeiro nível de flexibilidade é mobilizado, quando o sujeito consegue distanciar-se um pouco de sua prática, de tal modo que vislumbre a

possibilidade de avaliá-la e compará-la com outra atividade. Nas palavras de Sacristán (1999, p.105) o primeiro nível de flexibilidade compreende: “[...] o distanciamento que o agente (sujeito) pode fazer da sua prática (objeto), para poder vê-la, entendê-la, avaliá-la e compará-la com uma concepção determinada”.

Ao relacionar uma prática pessoal com outras práticas sociais, a ocorrência do primeiro nível de flexibilidade colabora para o estabelecimento de significados partilhados socialmente, que denominamos conhecimentos de senso comum. Dessa forma, a flexibilidade de segundo nível vai operar a partir do senso comum em direção ao conhecimento científico. Assim, o segundo nível de flexibilidade constitui:

[...] um grau superior da *flexibilidade* que contribui para uma racionalidade mais depurada e elaborada, que se situa na interação recíproca entre o conhecimento científico e o conhecimento pessoal ou o compartilhado, sendo estes ligados à ação e às práticas sociais que ficarão mediadas por aquele (IBIDEM, p. 117).

No que diz respeito ao terceiro nível de flexibilidade, no qual: “[...] a teoria, além de refletir a realidade, deve mostrar os efeitos que ela própria produz nessa realidade” (IBIDEM, p. 132), podemos nos referir a um processo de metacognição. Ademais, podemos explicar este processo como a capacidade de empregar/reflexionar conhecimentos para modificação das práticas do próprio sujeito.

Em Schön (2000) a metacognição é associada aos processos de reflexão na ação, relacionado ao conhecimento de natureza técnica e à solução de problemas que se manifesta no saber-fazer cotidiano; a reflexão sobre a ação, como uma retrospectiva analítica sobre a ação em sua complexidade na qual se empreende o esforço de reconstituí-la, identificando os limites e possibilidades nela existentes, assim como as formas de reconfigurá-la.

Em outras palavras, o primeiro processo remete aos processos reflexivos que os sujeitos empreendem sobre suas ações mais corriqueiras, do cotidiano, no momento em que se dá a ação. Já a reflexão sobre a ação, ocorre quando o sujeito reflete sobre práticas mais elaboradas, duradouras e complexas, que muitas vezes têm a duração de alguns meses ou anos, como é o caso de um professor que reflete sobre sua prática docente, no decorrer de sua carreira.

Para discutir o princípio da dialogicidade recorreremos aos constructos teóricos de Paulo Freire, nos quais o diálogo se constitui como categoria central necessária ao devir da educação que é, na compreensão do autor, a humanização. Em sua principal obra, *Pedagogia do*

Oprimido, podemos encontrar a compreensão de que não há uma educação, mas várias educações, que se resumem basicamente em duas referências: a bancária e a problematizadora.

A educação bancária, também conhecida no nosso contexto como tradicional, apresenta-se como uma concepção diretiva, que pouco permite o diálogo entre professor e estudantes e em que predomina a transmissão de conhecimentos, ou muitas vezes apenas informações.

Nas palavras de Vieira (2015, p. 43):

[...] a Educação Bancária fundamenta-se no silenciamento, assistencialismo e na reprodução. Portanto, não permite aos homens o direito de vez e voz. Ao invés de fomentar a autonomia, estimula o assistencialismo que cria a dependência; além de trabalhar com a reprodução, que visa apenas à manutenção dos *status quo* e não a (re)criação e a mudança.

Em consequência, se a educação bancária se fundamenta no silenciamento e caça ao direito de vez e voz dos educandos, a perspectiva de educação problematizadora de Freire se fundamenta no diálogo. Para Freire (2005, p.91): “[...] o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto na relação eu-tu”. Em outras palavras, quando Freire se refere ao diálogo como encontro de sujeitos, mediados pelo conhecimento (mundo), o mesmo se refere a outro conceito relacionado, a intersubjetividade, que na visão de Therrien (2010, p.311):

A dinâmica intersubjetiva que organiza e estrutura os saberes na ação comunicativa de mediação é movida por uma racionalidade de encontro de sujeitos. É imperativo reconhecer que os processos de ensino aprendizagem são condicionados pela postura de dialogicidade entre sujeitos.

Igualmente, na concepção de educação problematizadora, a postura de dialogicidade entre os homens, não pode ser pautada de qualquer forma. No pensamento de Freire, a condição básica é o respeito tanto como liberdade dialógica quanto aos saberes dos educandos. Desta forma, Freire (1996) também chama a atenção para a escuta, como parte integrante do princípio dialógico, de modo que ao escutarmos os sujeitos nas suas dúvidas, inquietações e incompetência provisória, aprendemos a falar com ele.

Em resumo, isto quer dizer pela fala de Boufleuer (2001, p.86) sobre a ação comunicativa que: “[...] a liberdade solidária dos comunicantes requer a superação de toda e

qualquer forma de opressão que negue o homem”. Em adição, julgamos importante apresentar algumas características da teoria da ação dialógica, que Paulo Freire (2005) discute na sua obra *Pedagogia do Oprimido*, a saber:

- a) *Colaboração*: característica, que ocorre entre dois sujeitos em ação comunicativa, mesmo que em diferentes níveis de hierarquia, que colaboram para transformação (ou compreensão) da realidade;
- b) *União*: postura a ser perseguida pela liderança (por exemplo, o professor) e liderados (por exemplo, os alunos), com a finalidade de alcançarem seus objetivos (no texto original Freire fala de Libertação);
- c) *Organização*: postura de autoridade, porém não autoritária da liderança com a finalidade de propor a organização do grupo;
- d) *Síntese*: característica que diz respeito a nascimento de um novo saber, que leva em conta os saberes da liderança e dos liderados.

Diante do exposto, destacamos que a discussão do conceito central da práxis pedagógica, enquanto ação coletiva pode ser representada, principalmente, pela síntese das práxis docente, discente e epistemológica, por sua vez viabilizada pela ação intersubjetiva entre o professor e os alunos, que se utilizam dos princípios da dialogicidade e flexibilidade.

OS TRÊS MOMENTOS PEDAGÓGICOS DA AÇÃO DIDÁTICA

A leitura crítica da docência que se materializa através da reflexão sobre as práticas toma como referência elementos teóricos e práticos que dialogam incessantemente e conferem finalidades ao ato educativo nos mais diferentes âmbitos, como o político e o pedagógico.

Para avançarmos na compreensão das tensões e contradições presentes no exercício do magistério, como bem nos aponta (CHARLOT, 2008), precisamos refletir sobre as diferenças existentes entre os termos “prática docente” e “ação docente”. De acordo com Sacristán (1999) a prática traduz elementos de institucionalização, expressos em formas específicas de organização e de culturas institucionais que são perpassados por múltiplos determinantes, como sociais, políticos e econômicos que dialogam no estabelecimento do tipo de pessoa que se deseja ajudar a formar. A ação traduz elementos que se referem aos sujeitos, com sua visão de mundo, crenças e valores que interferem de forma direta nos compromissos que estabelece com o exercício da profissão. Para Pimenta e Lima (2017, p. 34), os professores “[...] realizam suas ações nas instituições em que se encontram, sendo por estas determinados e nelas determinando. Se a pretensão é alterar as instituições com a contribuição das teorias, precisamos conhecer as imbricações entre sujeitos e instituições, ação e prática”.

É com este olhar, que reconhece os limites e as possibilidades do exercício da docência, assim como apreende os compromissos políticos e pedagógicos nele presentes, que passamos a refletir sobre a práxis pedagógica, considerando os três momentos pedagógicos da ação didática, enquanto elementos fundamentais das práticas de ensino de Ciências.

A partir do livro “Ensino de Ciências: fundamentos e métodos” (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2002), tomamos conhecimento da referida estratégia didática e a incorporamos em nosso repertório profissional, verificando posteriormente informações adicionais numa considerável quantidade de publicações sobre o tema na forma de artigos, dissertações e teses.

Nessa perspectiva, encontramos na publicação de Muenchen e Delizoicov (2009) e na tese de Muenchen (2010), intitulada “A disseminação dos três momentos pedagógicos: um estudo sobre práticas docentes na região de Santa Maria/RS”, informações que nos remetem ao contexto de surgimento dos três momentos pedagógicos da ação didática. Assim, a referida prática pedagógica começa a ser pensada na década de 1980, por um grupo de investigadores da área de ensino de ciências, no contexto da realização de projetos de ensino na educação básica em Guiné-Bissau e nos estados brasileiros do Rio Grande do Norte e São Paulo. Por sua vez, esses projetos foram constituídos por alguns aportes freireanos como dialogicidade, problematização e, particularmente, no processo de investigação temática, que Paulo Freire descreveu na sua obra *Pedagogia do Oprimido* (IBIDEM, p. 101).

Com base na nossa experiência e nos contributos teóricos de Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002) descreveremos, a seguir, as etapas dos três momentos pedagógicos da ação didática. A primeira etapa, denominada *problematização inicial*, tem início com a definição de um tema gerador e um problema a ser discutido, seguida da discussão do problema por professor e alunos a partir de perguntas que devem, ao mesmo tempo, levar os sujeitos a refletir e deixá-los motivados para buscar explicações. Como os alunos, geralmente, buscam respostas nas suas experiências e saberes de senso comum, podem, inicialmente, encontrar dificuldades em elaborar soluções satisfatórias para o problema e assim, sentirem a necessidade de buscar explicações mais completas.

Na segunda etapa, denominada *organização do conhecimento*, é o momento que o professor apresenta o conhecimento científico escolar relacionado ao problema, para os alunos. Assim, na medida em que o professor vai apresentando e explicando o conteúdo, os alunos começam a adquirir novos elementos teóricos e tendem a elaborar respostas mais completas para resolução do problema proposto.

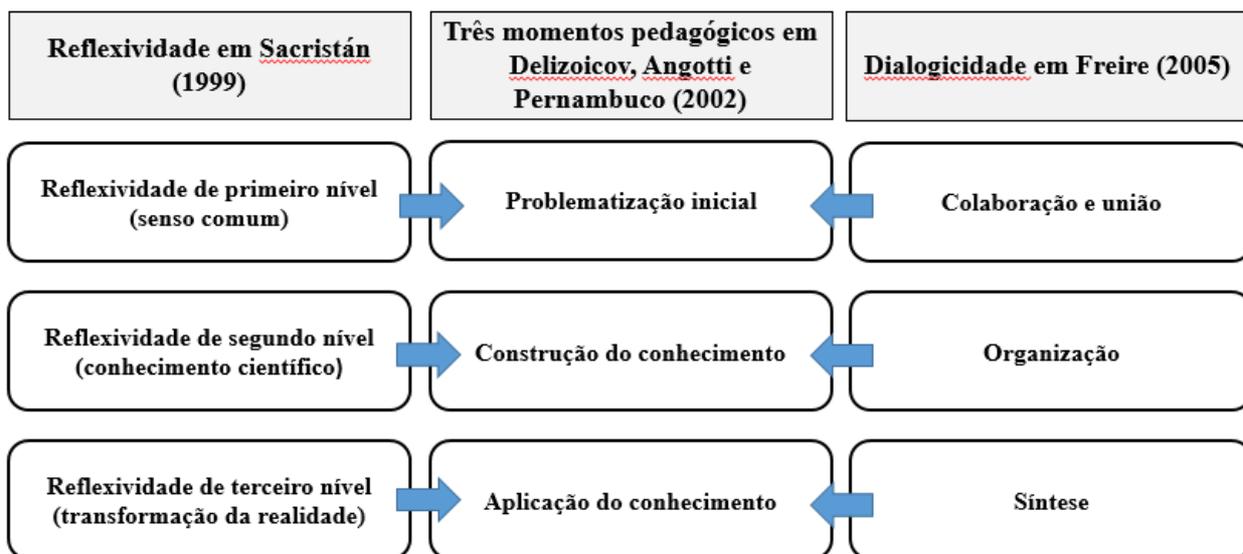
Por último, a terceira etapa, nomeada de *aplicação do conhecimento*, constitui-se no retorno à resolução das questões levantadas na problematização inicial, bem como outras que envolvem os mesmos conhecimentos científicos de base. Faz-se necessário ressaltar que há uma diferença que reside no fato de os conhecimentos terem sido ressignificados pelos alunos, adquirindo um estatuto de maior abrangência explicativa frente aos conhecimentos de senso comum.

Em suma, as etapas dos três momentos pedagógicos fazem os sujeitos partirem de situações-problema do cotidiano, apresentando os conhecimentos científicos necessários à sua interpretação e permitem aos sujeitos retornarem às mesmas situações iniciais, porém com um repertório de conhecimentos mais amplo.

O movimento desencadeado pela exploração das temáticas, na qual estudantes e professores percorrem, através do diálogo, um movimento reflexivo e investigativo, nos convida a compreender a dimensão formativa desse processo e suas relações com as concepções de práxis pedagógica, dialogicidade e flexibilidade.

Para discutir os princípios da flexibilidade e dialogicidade na vivência dos três momentos pedagógicos da ação didática, vamos partir das contribuições teóricas de Sacristán (1999), Freire (2005) e Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002), já apresentadas na sessão anterior e podem ser sintetizadas na figura 1.

Figura 1 - Dialogicidade e flexibilidade nos três momentos pedagógicos



Fonte: elaborado a partir de Sacristán (1999), Freire (2005) e Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002).

Na figura 1 as colunas representam, da esquerda para direita, os três níveis de reflexibilidade (SACRISTÁN, 1999), os três momentos pedagógicos (DELIZOICOV, ANGOTTI e PERNAMBUCO, 2002) e as etapas da teoria da ação dialógica (FREIRE, 2005). Da mesma maneira, as setas apontam as relações entre reflexibilidade e dialogicidade, que ocorrem em cada etapa dos três momentos pedagógicos da ação didática.

DIALOGICIDADE, REFLEXIBILIDADE E OS TRÊS MOMENTOS PEDAGÓGICOS DA AÇÃO DIDÁTICA

A teoria da ação dialógica é explicada na obra de Freire (2005), no contexto de libertação das massas populares (como camponeses) de uma condição de dominação, representada por uma teoria da ação antidialógica. Todavia, entendemos que suas características são congruentes com as etapas dos três momentos pedagógicos (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2002), que se caracteriza como uma prática pedagógica desenvolvida no contexto do processo ensino-aprendizagem.

Dentro desta perspectiva, a primeira etapa dos três momentos pedagógicos é a problematização inicial e tem como objetivo desafiar os alunos, por meio de questionamentos, a discutir e buscar soluções para um problema proposto. Este deve ser formulado conforme a ótica dos alunos do ensino fundamental e médio, porque são eles que devem ser mobilizados a compreendê-lo, via de regra, buscando explicações nos conhecimentos de senso comum.

O movimento proposto nesta etapa inicial assemelha-se àquele apresentado por Freire (2005) quando afirma que o diálogo começa na busca do conteúdo programático. De acordo com suas palavras:

[...] para esta concepção como prática da liberdade, a sua dialogicidade começa, não quando o educador-educando se encontra com os educandos-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação (IBIDEM, 2005, p.47).

A constituição dos currículos escolares deve considerar o modo como os conteúdos estabelecidos em cada etapa da educação básica ou superior dialogam com a realidade dos estudantes. Tal preocupação colabora com a ampliação da compreensão da própria existência e das Situações-Limites vivenciadas cotidianamente pelos sujeitos, na elaboração de estratégias de intervenção na realidade e na construção de diálogos entre os saberes científicos e os demais saberes.

Decerto, existem várias formas de organizar os alunos nesta etapa, e uma delas é dividir a turma em grupos, para que cada equipe tenha a oportunidade de discutir a questão inicial proposta. Podemos verificar neste momento as condições propícias ao desenvolvimento da aprendizagem do trabalho coletivo, que tem como característica principal a *união* apontada por Freire (2005) como condição indispensável ao exercício da dialogicidade e à construção de hipóteses e soluções aos problemas postos ao grupo. Nesse momento o professor, como figura mais experiente da sala de aula que dispõe dos conhecimentos necessários para a resolução do problema pode colaborar com os grupos. Sua mediação deve se efetivar com base na dialogicidade progressiva, ou seja, fazendo intervenções de maneira que os grupos possam progredir em direção à resposta, sem, no entanto, dar respostas definitivas nesse momento. Em suma, como advoga Freire (2005) a *colaboração* se efetiva entre sujeitos, por via comunicacional e mesmo entre sujeitos com diferentes níveis de função e responsabilidade, como os alunos e professor.

Em seguida, temos a etapa de organização do conhecimento que é desenvolvida com base no fornecimento de subsídios teóricos para a formulação de outras explicações para as questões problematizadas na etapa anterior. Nessa etapa, o professor tem papel preponderante, já que ele irá apresentar aos alunos conhecimentos científicos, sob a forma de conteúdos escolares, que por sua vez, tem maior poder de explicação da realidade que os conhecimentos de senso comum. Aqui destacamos a característica da *organização*, tanto do ponto de vista cognitivo, pela apresentação de conhecimentos científicos aos alunos, podendo implicar em rearranjo conceitual na compreensão da realidade dos mesmos quanto na postura de liderança do professor, como sujeito responsável pela condução do grupo a aprendizagem.

Por fim, a última etapa, denominada aplicação do conhecimento, consiste na apresentação ou modelização de uma situação cotidiana, ou seja, baseada na realidade do mundo natural para que os alunos reinterpretem as questões problematizadas inicialmente, explicando-as agora majoritariamente no conhecimento científico, ao invés do senso comum. Nesta etapa, fica evidente a característica de *síntese*, já que o conhecimento mobilizado é resultante de aspectos de senso comum e do científico, já que segundo Freire (2005, p. 210): “[...] a síntese cultural não nega as diferenças entre uma e outra, pelo contrário, se funda nelas. O que ela nega é a invasão de uma pela outra”. Por sua vez, podemos explicar a coexistência de várias interpretações da realidade, incluindo as de senso comum e científicas num mesmo sujeito, pelo modelo de perfil conceitual (MORTIMER, 1995).

O movimento formativo desencadeado nos três momentos apresentados nos permite compreender o caráter processual da construção dos conhecimentos, com destaque para a

perspectiva colaborativa que se materializa desde a apresentação do problema inicial, passando pela elaboração de hipóteses e problematização da realidade, enriquecida com as referências teóricas construídas pela humanidade ao longo de sua existência, até a sistematização de respostas com base empírico-científica. O papel dos professores e dos estudantes rompe com a perspectiva bancária da memorização e reprodução mecânica de conceitos, seguindo em direção a uma perspectiva problematizadora da realidade, de onde emergem conteúdos e problemas que conferem sentido e significado ao conhecimento construído, de forma ativa e refletida por parte de todos os que participam desse processo. A flexibilidade se faz presente em todos os momentos e apresenta um potencial formativo significativo que merece ser analisado de forma mais aprofundada.

A primeira etapa dos três momentos pedagógicos é a problematização inicial e nela os conhecimentos de base utilizados pelos estudantes para tentar resolver o problema proposto, geralmente tem origem no senso comum. Dessa feita, tomando como ponto de partida as experiências do senso comum é que a flexibilidade de primeiro nível está ancorada pois, na visão Sacristán (1999) citado por Therrien e Therrien (2013, p.623):

[...] é uma flexibilidade de tipo imediato que tem origem na experiência, lugar onde as primeiras impressões podem caminhar para a compreensão, além das evidências aparentes, que se encontram relacionadas diretamente ao senso comum.

Em outras palavras, a flexibilidade de primeiro nível, procura por meio do distanciamento do sujeito e suas práticas, a sua compreensão comparando-as com outras práticas pertencentes a prática social mais ampla, ou seja, o que chamamos de senso comum. Aqui encontramos o mesmo princípio na problematização inicial dos três momentos pedagógicos, pois os alunos visam compreender o problema proposto, com base nos conhecimentos de senso comum.

A valorização do conhecimento de mundo dos sujeitos, tão defendida por Freire (2005), dialoga com as posturas epistemológicas, políticas e pedagógicas de outros estudiosos que vêm se dedicando à necessidade, cada vez mais evidente, de estabelecimento de diálogos entre os diferentes tipos de saberes.

Santos (2006) denomina essa perspectiva de ecologia de saberes, e a conceitua como:

[...] um conjunto de epistemologias que partem da possibilidade da diversidade e da globalização contra-hegemônicas e pretendem contribuir para as credibilizar e fortalecer. Assentam em dois pressupostos:

- 1) não há epistemologias neutras e as que clama sê-lo são as menos neutras;
- 2) a reflexão epistemológica deve incidir não nos conhecimentos em abstrato, mas nas práticas de conhecimento e seus impactos noutras práticas sociais (SANTOS, 2006, p.154).

Importa destacarmos os contributos trazidos por Santos (2006) para o diálogo com os constructos teóricos de Freire (2005) pois ambos são reconhecidos pela crítica por eles construída em relação à hierarquização dos conhecimentos, com posicionamento hegemônico dos científicos sobre os demais. A falta de diálogo e as posturas metodológicas presentes historicamente no contexto da academia têm tornado os conhecimentos nela construídos distantes dos desafios vividos cotidianamente pelos sujeitos, desvalorizado a diversidade epistemológica presente fora do âmbito das instituições formais de ensino, fragmentando tanto os conteúdos, quanto a própria educação e as identidades dos sujeitos do processo ensino-aprendizagem.

Ao tomar como ponto de partida as Situações-Limites presentes na vida dos estudantes, os conhecimentos acumulados pelas práticas sociais partilhadas nos grupos com os quais os mesmos se socializam e, ainda, as hipóteses que são capazes de formular para resolver problemas a partir do diálogo entre os diferentes saberes, a flexibilidade de primeiro nível fortalece o protagonismo desses sujeitos no processo de construção do conhecimento.

Em seguida, a etapa de organização do conhecimento é desenvolvida e consiste na elaboração de outras explicações para as questões problematizadas, a partir do desenvolvimento dos conteúdos, com base nos conhecimentos científicos. A aquisição destes conhecimentos é base para a chegada no segundo nível de flexibilidade, conforme Therrien e Therrien (2013, p. 623):

É, nesse espaço, que entra o conhecimento disciplinar ou científico, os saberes docentes (TARDIF, 2004) como fornecedores legitimados dos dados imbuídos de outras visões e compreensões da educação, os quais podem permitir aos sujeitos da educação a passagem ou ascensão do primeiro para o segundo nível de flexibilidade.

Dentro desta perspectiva, a flexibilidade de segundo nível nada mais é do que teorização, ou seja, a aquisição de conhecimentos científicos, tomando como ponto de partida os de senso comum. Igualmente, na etapa de organização do conhecimento dos três momentos pedagógicos, é exatamente isso que acontece, com a ressalva de que este processo ocorre com a participação ativa do professor.

Pimenta (2005) aponta como um importante movimento dentro do processo de

construção dos conhecimentos a articulação que se faz entre os saberes da experiência e os saberes vinculados às áreas do conhecimento, que se constituem como contributos da ciência e da academia para a compreensão ampla dos fenômenos e dos problemas existentes na sociedade. Neste movimento, de natureza reflexiva, os sujeitos têm a possibilidade de revisitar, reformular ou ressignificar os conhecimentos que já acumulam, tornando-os mais amplos e consistentes. A mediação feita pelos educadores, nessa perspectiva formativa, permite não só a construção de novos conhecimentos pelos estudantes, mas também a revisão de práticas e dos conteúdos da formação, pelo diálogo promovido entre os diferentes desafios que emergem dos contextos.

A última etapa, de aplicação do conhecimento, consiste na retomada ou modelização de uma situação cotidiana, ou seja, baseada na realidade do mundo natural para que os alunos reinterpretem as questões problematizadoras iniciais, explicando-as com base no conhecimento científico. Assim, a explicação dos fenômenos naturais com base nos conhecimentos científicos se aproxima do terceiro nível de flexibilidade quando Therrien e Therrien (2013, p. 624) afirmam que: “precisamos entender o que realizamos” e “o domínio da teoria não pode ser desligado das práticas sociais” (SACRISTÁN, 1999 apud THERRIEN e THERRIEN, 2013, p. 624).

Utilizando-se da seguinte argumentação, esclarecemos que na etapa de aplicação do conhecimento, a flexibilidade de terceiro nível se faz presente, porque os alunos devem ser capazes de não só interpretar, mas também intervir conscientemente na situação proposta, com base, majoritariamente nos conhecimentos científicos.

Ao efetivar esse movimento de construção do conhecimento, os educadores fortalecem a perspectiva da educação problematizadora proposta por Freire (2005) que tem no diálogo crítico com a realidade o seu principal potencial formativo. Reconfiguram-se dentro desta dinâmica as relações estabelecidas entre escola e sociedade, entre estudantes e professores, entre os diferentes tipos de saberes, e entre a educação numa perspectiva ampliada e a educação formal promovida no contexto das instituições de ensino.

Sacristán (2013), ao referir-se às transformações necessárias nas formas como os conhecimentos são abordados dentro do contexto escolar chama atenção para os reflexos que tais transformações teriam capacidade de promover na formação dos estudantes, que passaria a ser marcada pela perspectiva crítica, solidária e cidadã. Assim, do mesmo modo que tais referências podem se constituir como direitos dos estudantes, se configuram, também, como deveres dos educadores. Em suas reflexões o autor destaca que os processos ensino-aprendizagens deveriam ser orientados para:

Ampliar as possibilidades e referências vitais dos indivíduos, seja lá de onde vierem [...];

Transformar as crianças em cidadãos solidários, colaboradores e responsáveis, fazendo com que tenham experiências adequadas e sejam reconhecidas como cidadãos enquanto são educadas;

Fomentar nas crianças as posturas de tolerância durante o próprio estudo das matérias, o que implica as transformações destas;

Consolidar nos alunos os princípios de racionalidade, na percepção do mundo, em suas relações com os demais e em suas atuações;

Torná-los conscientes da complexidade do mundo, de sua diversidade e da relatividade da própria cultura, sem renunciar à sua valorização também como “sua”, à valorização de cada grupo, cultura, país, estilo de vida, etc.;

Capacitá-lo para a tomada democrática de decisões (SACRISTÁN, 2013, p. 25).

Verificamos, na exposição feita por Sacristán (2013) o compromisso dos currículos escolares não só com a preservação da cultura e do conhecimento historicamente construído pela humanidade, mas a construção efetiva de possibilidades de ampliação das possibilidades de compreensão e alcance de tais conteúdos através da inclusão dos estudantes e seus lugares de vivência como referências para a permanente discussão dos conteúdos e práticas educativas que estruturam os currículos escolares

Procuramos, a partir da discussão sobre flexibilidade (SACRISTÁN, 1999) e dialogicidade (FREIRE, 2005), enfatizar as interfaces teóricas e metodológicas das mesmas com as os três momentos pedagógicos da ação didática como caminhos para a efetivação da práxis docente. São evidentes os contributos que emergem do encontro entre referências políticas, epistemológicas e pedagógicas presentes na reflexão e no diálogo, expressas tanto no campo da formação docente, quanto no efetivo exercício de sua profissão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos, que a articulação entre teoria e prática constitui meio para efetivação da práxis docente e encontra-se no discurso sobre formação de professores, amparado nas diretrizes curriculares nacionais vigentes (BRASIL, 2015). Este documento, por sua vez, estimula a inserção dos alunos nas escolas públicas, pois estas constituem-se como espaço ímpares para efetivação da práxis docente.

No decorrer do artigo, caracterizamos a práxis como um tipo de atividade específica que objetiva a transformação da realidade, cujos princípios da flexibilidade e dialogicidade

são pilares importantes. Apresentamos a estratégia dos três momentos pedagógicos da ação didática e demonstramos sucintamente como funciona a dinâmica da flexibilidade e dialogicidade na referida prática pedagógica. Sob esta visão, podemos afirmar que em certa medida os três momentos pedagógicos instrumentalizam a práxis porque transformam a interpretação da realidade ingênua e limitada, baseada exclusivamente nos conhecimentos de senso comum, em uma interpretação mais completa alicerçada, majoritariamente realizada pelo diálogo entre os diferentes tipos de saberes com os conhecimentos científicos.

Por fim, recomendamos a reflexão, a partir de experiências concretas, sobre os limites e possibilidades da utilização dos três momentos pedagógicos da ação didática nos contextos de formação e ensino-aprendizagem, compreendendo que é através da experimentação dessa possibilidade formativa que a mesma tem condições de ampliar o seu potencial, agregando contributos de diferentes sujeitos e contextos, efetivando a práxis docente.

REFERÊNCIAS

- BOUFLEUER, J.P. **Pedagogia da ação comunicativa**: uma releitura de Habermas. Ijuí: Editora Unijuí, 2001.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Conselho de Pleno. **Resolução Nº 02 de 01 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.
- CHARLOT, B. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador na contradição. **Revista da Faeeba**: Educação e Contemporaneidade, Salvador: v.17, n. 30, p.17-31, 2008.
- DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERAMBUCO, M. M. **Ensino de Ciências**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- _____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- MORTIMER, E. F. Conceptual change or conceptual profile change? **Science & Education**, vol. 4, n. 3, p. 265-287, 1995.
- MUENCHEN, C.; DELIZOICOV, D. Pesquisas em educação em ciências na região de Santa Maria/RS: algumas características. In: **Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em**

- Ciências**, 7., 2009, Florianópolis. Atas... Disponível em: <<http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viiienpec/pdfs/232.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2018.
- MUENCHEN, C. **A disseminação dos três momentos pedagógicos: um estudo sobre práticas docentes na região de Santa Maria/RS**, 2010. 273f. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil, 2010.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.
- _____. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?**. São Paulo: Cortez, 1997.
- PIMENTA, S. G; LIMA, M. S L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2017.
- SACRISTÁN, J. G. O que significa currículo? In: SACRISTÁN, Jose Gimeno. **Saberes e incertezas sobre currículo**. (Org). Porto Alegre: Editora Penso, 2013. (p. 16-37).
- SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- SANTOS, B. de S. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.
- SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto alegre: Artes Médicas, 2000.
- SOUZA, J. F. de. **Prática pedagógica e formação de professores**. Organizadores: José Batista Neto e Eliete Santiago. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2009.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- THERRIEN, J. Da epistemologia da prática à gestão dos saberes no trabalho docente: convergências e tensões nas pesquisas. In: DALBEN, Angela.; DINIZ, Julio.; SANTOS, Lucíola. (Org). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. XV ENDIPE. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p.307-323.
- THERRIEN, J. Docência profissional: a prática de uma racionalidade pedagógica em tempos de emancipação de sujeitos. In: D`ÁVILA, Cristina; VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Didática e docência na educação superior: implicações para a formação de professores**. 1 ed. Campinas: Papirus, 2012, v. 1, p. 109-132.
- THERRIEN, J.; NÓBREGA- THERRIEN, S. M. **A integração das práticas de pesquisa e de ensino e a formação do profissional reflexivo**. Santa Maria, v 38, n. 3, p. 619-630, set./dez. 2013.
- VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- VIEIRA, H. P. **Saberes da docência universitária e práxis pedagógica de coordenadores de área do PIBID-UECE: um olhar a partir de Paulo Freire**. Dissertação (mestrado

acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2015.

Recebido em: 01/08/2019

Aceito em: 27/01/2020

O ESFORÇO ACADÊMICO DE GRADUANDOS DE CURSO A DISTÂNCIA: A PERSPECTIVA “HEROICA” E AS NECESSIDADES CONVERTIDAS EM VIRTUDES

Fernanda Miquelotti Pereira Serrador

Mestre em Educação pela Universidade de Brasília - UnB
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)
Grupo de Pesquisa Educação, Tecnologias e Comunicação (ETEC).
Email: fmserrador@gmail.com
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2331-9570>

Carlos Lopes

Doutor em Sociologia (PUC-SP), Professor Associado da Universidade de Brasília (UnB), integra o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (UnB), atuando na linha de pesquisa Educação, Tecnologias e Comunicação (ETEC).
Email: carloslopes@unb.br
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2745-3942>

RESUMO

Esse artigo parte da seguinte questão: como graduandos de curso a distância interiorizam e exteriorizam a ideia do esforço acadêmico, considerando a sua posição social no campo da graduação na educação superior pública? Além de analisar tal questão, o artigo também identifica a trajetória familiar e escolar dos graduandos, suas práticas culturais e de lazer e as particularidades da EaD, tendo como eixo a reflexão sobre o esforço acadêmico. Bourdieu é tomado como referencial teórico de análise. A discussão também se relaciona a aspectos da literatura sobre o contexto de acesso, permanência e vivência acadêmica na educação superior (ALMEIDA, 2006; SETTON, 2005; ZAGO, 2006); sobre a EaD (PIMENTA; LOPES, 2014; SILVA; TAVIRA, 2013); sobre o perfil dos estudantes (LOPES, LISNIEWSKI e JESUS, 2012; REIS, 2014; SILVA, 2015); em relação ao esforço acadêmico (ALMEIDA, 2006; NETTO, 2011) e aquisição de um capital cultural não herdado (NOGUEIRA, 1997). O resultado das seis entrevistas semiestruturadas com graduandos, na faixa etária aproximada dos 30 anos a 46 anos de idade, no enfoque metodológico da reflexividade reflexa de Bourdieu (2012), concluiu que os trabalhadores-estudantes abdicam ou tornam menos intensas certas necessidades, a exemplo do sono (necessidade biológica), do tempo de convívio com a família (socioafetivas), sendo que esses elementos vão constituindo parte das virtudes morais desses estudantes pelo sentido prático de dar exemplo para os demais membros da família (ser esforçado é “não ter preguiça”, naturalizando o conceito de esforço), em relação à expectativa de distinção social pela conquista do diploma de uma instituição pública.

Palavras-chave: Esforço acadêmico. Pedagogia. Educação a distância.

THE ACADEMIC EFFORT OF DISTANCE COURSE GRADUATING STUDENTS: THE “HEROIC” PERSPECTIVE AND NEEDS MADE INTO VIRTUES

ABSTRACT

This article starts from the following question: how do distance learning undergraduates internalize and externalize the idea of academic effort, considering their social position in the field of public higher education graduation? In addition to analyzing this question, the article also identifies the family and school trajectory of undergraduates, their cultural and leisure practices, and Distance Learning particularities, having as basis the reflection on the academic

effort. Bourdieu is taken as a theoretical reference for the analysis. The discussion also relates to literature aspects about the context of access, permanence and academic experience in higher education (ALMEIDA, 2006; SETTON, 2005; ZAGO, 2006); Distance Learning (PIMENTA; LOPES, 2014; SILVA; TAVIRA, 2013); students profile (LOPES, LISNIEWSKI and JESUS, 2012; REIS, 2014; SILVA, 2015); the academic effort (ALMEIDA, 2006; NETTO, 2011) and acquisition of an uninherited cultural capital (NOGUEIRA, 1997). The result of the six semi-structured interviews with undergraduates, between the ages of 30 to 46 years old approximately, in the methodological approach of Bourdieu's reflex reflexivity (2012), concluded that worker-students abdicate or make it less intense certain needs, such as sleep (biological need), family time (socio-affective), where these elements are part of the moral virtues of these students by the practical sense of setting an example to the other members of the family (to be striving is "not to be lazy", naturalizing the concept of effort), regarding the expectation of social distinction by the achievement of a public institution diploma.

Keywords: Academic effort. Students. Pedagogy. Distance learning.

EL ESFUERZO ACADÉMICO DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE CURSOS A DISTANCIA: LA PERSPECTIVA "HEROICA" Y LAS NECESIDADES CONVERTIDAS EN VIRTUDES

RESUMEN

Este artículo parte de la siguiente pregunta: ¿Cómo internalizan y externalizan los estudiantes de pregrado de cursos a distancia la idea del esfuerzo académico, considerando su posición social en el campo de la educación superior pública? Además de analizar este tema, el artículo también identifica la trayectoria familiar y escolar de los estudiantes de pregrado, sus prácticas culturales y de ocio y las particularidades de EaD, centrándose en la reflexión sobre el esfuerzo académico. Bourdieu se toma como el marco teórico para el análisis. La discusión también se relaciona con aspectos de la literatura sobre el contexto de acceso, permanencia y experiencia académica en la educación superior (ALMEIDA, 2006; SETTON, 2005; ZAGO, 2006); en educación a distancia (PIMENTA; LOPES, 2014; SILVA; TAVIRA, 2013); sobre el perfil del alumno (LOPES, LISNIEWSKI y JESUS, 2012; REIS, 2014; SILVA, 2015); en relación con el esfuerzo académico (ALMEIDA, 2006; NETTO, 2011) y la adquisición de un capital cultural no heredado (NOGUEIRA, 1997). El resultado de las seis entrevistas semiestructuradas con estudiantes universitarios, en el rango de edad de 30 a 46 años, en el enfoque metodológico de la reflexividad refleja de Bourdieu (2012), concluyó que los estudiantes trabajadores abdican o disminuyen ciertas necesidades, por ejemplo, sueño (necesidad biológica) y tiempo familiar (socio-afectivo). Estos elementos forman parte de las virtudes morales de estos estudiantes por el sentido práctico de dar un ejemplo a otros miembros de la familia (esforzarse es "no ser perezoso", naturalizando el concepto de esfuerzo), en relación con la expectativa de distinción social para el logro del diploma de una institución pública.

Palabras clave: Esfuerzo académico. Pedagogía. Educación a Distancia

INTRODUÇÃO

Esse artigo parte da seguinte questão: como graduandos de curso a distância interiorizam e exteriorizam a ideia do esforço acadêmico, considerando a sua posição social no campo da graduação na educação superior pública? Além de analisar tal questão, o artigo

também identifica a trajetória familiar e escolar dos graduandos, as características da EaD e as práticas culturais e de lazer, tendo como eixo central de reflexão o aspecto do esforço acadêmico, abstraído dos resultados da pesquisa.

Foram realizadas entrevistas com seis graduandos veteranos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), oferecido no âmbito do Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB). Para a realização das entrevistas e posterior análise dos dados, tomamos o pensamento de Bourdieu como referência teórico-metodológica, sintetizada no conceito de habitus. O conceito é central no que Bourdieu denomina de conhecimento praxiológico ou teoria da prática que

[...] tem como objeto não somente o sistema das relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói, mas também as relações dialéticas entre essas estruturas e as disposições estruturadas nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las, isto é, o duplo processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade (BOURDIEU, 1983, p. 47).

O conceito que está intimamente ligado ao posicionamento epistemológico de Bourdieu, atrela-se às noções de trajetória, campo e às várias formas de capitais (NOGUEIRA, 2017; BRITO, 2017). Tomamos o conceito de habitus em seu valor heurístico¹⁹ para a análise do percurso dos graduandos de curso a distância, levando em consideração o espaço social em que estão inseridos e, especificamente, no campo da graduação na educação superior pública.

Em Bourdieu, “[...] o mundo social é um espaço de conflito, de concorrência entre grupos com interesses distintos” (ORTIZ, 1983, p. 24) e o campo da educação é um espaço de lutas simbólicas, econômicas e políticas. Catani (2011) situa o conceito de campo para análise do campo universitário brasileiro a partir do estabelecimento de relações de homologia. Para ele “o campo universitário é um locus de relações que envolvem como protagonistas agentes que possuem a delegação para gerir e produzir práticas universitárias, isto é, uma modalidade de produção consagrada e legitimada” (CATANI, 2011, p. 198).

Entendemos que o esforço acadêmico é uma prática social produzida em um contexto de distribuição desigual de capitais que não se restringe aos estudantes de uma universidade, mas a uma posição no espaço social. Apesar da expansão quantitativa do sistema de educação superior brasileiro, a desigualdade educacional neste nível de ensino permanece e se apresenta não apenas no acesso, na permanência, na escolha dos cursos e na vivência acadêmica

¹⁹ Nesse artigo o conceito de habitus é assumido em perspectiva heurística (SOUSA, 2012).

(ALMEIDA, 2006; SETTON, 2005; ZAGO, 2006), mas, na modalidade (PIMENTA; LOPES, 2014), e sobretudo, na opção pela modalidade (SILVA; TAVIRA, 2013). Ciente desta desigualdade, dos elevados índices de evasão nos cursos de graduação a distância, dos resultados de pesquisas com o foco em estudantes da EaD (LOPES, LISNIEWSKI e JESUS, 2012; REIS, 2014; SILVA, 2015) e de pesquisas com a temática do esforço (ALMEIDA, 2006; NETTO, 2011), supomos que o esforço dos graduandos da EaD para permanecerem e concluírem o curso se dá como um trabalho de aquisição de um capital cultural não herdado (NOGUEIRA, 1997), e como luta pela posse do capital simbólico reificado no diploma de uma universidade pública reconhecida e legitimada como uma instituição de prestígio.

Lembrando que os títulos escolares são, nas palavras de Bourdieu (2004, p.164), “capital simbólico universalmente reconhecido e garantido, válido em todos os mercados” e por isso alvo de disputa.

METODOLOGIA

Para o desafio de abordar tanto a objetividade como a subjetividade, adotamos como orientação metodológica a reflexividade reflexa de Bourdieu (2012). O que mais tarde em sua carreira chamará de a dupla verdade: a verdade objetiva e a verdade subjetiva. Tal orientação consiste em um “trabalho” ou em um “olho sociológico” que “permite perceber e controlar no campo [...] os efeitos da estrutura social na qual ela se realiza” (BOURDIEU, 2012, p. 694). Bourdieu (2012) frisa que só é possível compreender o que se diz em uma conversa de estudantes se “[...] soubermos ler, em suas palavras, a estrutura dos estabelecimentos escolares que elas frequentam e, por isso, toda a estrutura e a história do sistema de ensino que nelas se exprime” (BOURDIEU, 2012, p. 705).

Em uma entrevista há sempre uma distância entre o pesquisador e o pesquisado. Conforme Bourdieu (2012, p. 694)

Ainda que a relação de pesquisa se distinga da maioria das trocas da existência comum, já que tem por fim o mero conhecimento, ela continua, apesar de tudo, uma relação social que exerce efeitos (variáveis segundo os diferentes parâmetros que apodem afetar) sobre os resultados obtidos. Sem dúvida a interrogação científica exclui por definição a intenção de exercer qualquer forma de violência simbólica capaz de afetar as respostas; acontece, entretanto, que nesses assuntos não se pode confiar somente na boa vontade; porque todo tipo de distorções estão inscritas na própria estrutura da relação de pesquisa.

Nas entrevistas com as estudantes, acreditamos que uma certa “cumplicidade entre mulheres” tenha reduzido tal distância. O que permitiu que as graduandas exprimissem as questões de gênero, livres de qualquer constrangimento. Em alguns momentos da entrevista, os relatos tomaram um tom de “desabafo”. Como se tal situação fosse para as entrevistadas “uma ocasião excepcional, que lhes é oferecida para testemunhar, se fazer ouvir, [...] uma ocasião também de se explicar, no sentido mais completo do termo, isto é, de construir seu próprio ponto de vista sobre eles mesmos e sobre o mundo” (BOURDIEU, 2012, p. 705).

Os seis estudantes entrevistados são do polo de apoio presencial localizado no município de Alto Paraíso de Goiás (GO) e ingressaram no curso em 2014. O município de Alto Paraíso de Goiás (GO) fica a 230 Km de Brasília e possui uma população de 6.885 pessoas²⁰, sendo conhecido por abrigar o Parque Nacional da Chapada dos Veadeiros, pela flora e fauna típicas do Cerrado e pelo seu aspecto místico e religioso que atraem turistas brasileiros e de fora do país. O conjunto dos possíveis sujeitos selecionados para contato foi composto por 12 estudantes, tomando como único critério terem estudado em escola pública²¹. Deste conjunto, seis graduandos aceitaram participar da pesquisa, sendo cinco mulheres e um homem. Todos foram esclarecidos sobre a pesquisa e, para preservar suas identidades, são identificados com nomes fictícios.

OS GRADUANDOS E SUAS TRAJETÓRIAS

Os estudantes entrevistados nesta pesquisa têm entre 29 e 46 anos, sendo cinco mulheres e um homem. Dos seis, cinco estão casados e possuem dois e três filhos com idades entre um e vinte anos. Apenas um deles mora em Alto Paraíso de Goiás. Dois moram em municípios vizinhos, sendo um a 88 km de distância e o outro a 31 km. Dois moram em Brasília e um em outra cidade²² do estado de Goiás, localizada no entorno de Brasília. Estes estudantes realizam o curso a distância em tempo parcial por conta do trabalho, das tarefas domésticas e dos cuidados com os filhos. Quatro deles estão empregados atualmente, desempenhando funções predominantemente administrativas. A renda familiar está entre quatro e oito salários mínimos.

O primeiro dado que merece ser destacado é a idade mais avançada dos estudantes da

²⁰ Censo IBGE/2010.

²¹ Pedro, um dos entrevistados, teve sua trajetória escolar oscilando entre o estudo em escolas públicas e privadas. Tal oscilação ocorreu pelas mudanças de cidade do seu pai que era militar. Mesmo nessa condição foi selecionado para as entrevistas.

²² Cidade localizada a 276 km de distância de Alto Paraíso.

EaD, aspecto também pontuado por Peters (2006), Belloni (2015), Lopes, Lisniowski e Jesus (2012) e Nevado e Menezes (2012). Para Bourdieu (2007b, p. 98) a relação entre a idade e o “[...] capital escolar possuído em determinado momento exprime, entre outras coisas, o nível econômico e social da família de origem [...]”, como será abordado adiante.

De modo geral, os avós destes estudantes não frequentaram a escola e trabalharam em áreas rurais, carvoaria, curtume e garimpo. Já os pais tiveram maior oportunidade de escolarização, mas nenhum deles ultrapassou o ensino fundamental. Considerando pais e mães, cinco concluíram o ensino fundamental; três não chegaram a concluir esta etapa do ensino e duas mães não possuem escolaridade. Com baixo ou nenhum capital escolar, os pais e mães dos sujeitos ocuparam funções marcadas pela baixa valorização social. Exceto pela mãe de Pedro, que não trabalhou fora de casa, todas as mães exerceram a profissão de doméstica em algum momento de suas trajetórias ocupacionais. Atualmente, duas estão aposentadas, uma trabalha como cozinheira e uma como porteira.

Dois estudantes não souberam responder sobre a escolaridade e ocupação paternas, pois não os conheceram. O pai de Ana trabalhou como jardineiro e faleceu, quando a estudante tinha 15 anos. O pai de Pedro foi militar durante um período, depois tornou-se pequeno comerciante e, atualmente, é taxista. O pai de Rita sempre trabalhou em uma propriedade rural e, hoje em dia, é gerente desta propriedade. Maria, Pedro e Rita possuem apenas um irmão. Ana têm cinco irmãos; Isabel, três. Entre os irmãos, a escolaridade que predomina é o ensino médio completo. A transmissão das diferentes formas de capitais está relacionada com a família, tida como “[...] um dos lugares de excelência de acumulação de capital sob diferentes tipos e de sua transmissão entre gerações: ela resguarda sua unidade pela transmissão e para a transmissão, para poder transmitir e porque ela pode transmitir” (BOURDIEU, 1996a, p. 131).

Além da trajetória familiar, caracterizada pela ausência de escolaridade dos avós e a baixa ou nenhuma escolaridade dos pais, esses estudantes possuem suas trajetórias escolares marcadas por grande dificuldade financeira. Segundo Rita, a sua família “sempre foi muito pobre [...] a gente não tinha mochila. A nossa mochila era [o saco plástico do] pacote de açúcar e de arroz, né, que a gente colocava nossos materiais para evitar molhar se fosse chover, evitar poeira, alguma coisa. A gente ia para escola assim”. Ana lembra que “[...] não tinha dinheiro para pagar a passagem pra ir pra escola, que eu já cheguei a ir de bicicleta. Já tive que ir às vezes a pé [...] ficava até sem comida, sem almoço, porque como era o dia todo, a escola não fornecia almoço”. Maria, de forma mais detalhada, também lembra que:

[...] a gente não tinha como comprar lanche pra levar pro colégio. Então, tinha dia que, principalmente quando no colégio não tinha lanche, minha vó [dizia]: ‘Não! Vocês não vão’, entendeu? Então, assim, o problema maior foi financeiro. De comprar material escolar, que era tudo muito básico, entendeu? Isso quando a gente não ganhava de outras pessoas, quando a gente não ganhava do colégio, entendeu? Então, assim, a dificuldade maior da minha infância foi a financeira. [...] eu sou de uma família muito, muito humilde, né, então, era muito difícil. Comprar uma roupa, comprar um calçado, comprar comida pra dentro de casa, pagar uma conta, entendeu? Então, assim, foi muito difícil. (Maria)

De famílias desprovidas de capital econômico e cultural, os estudantes começaram a trabalhar entre 14 e 18 anos, em funções como caixa de mercado, ajudante de cozinha, doméstica e estagiária, para complementar a renda familiar. Após o falecimento do pai, Ana que cursava a escola normal (curso em horário integral) teve que mudar para um curso técnico em Administração (curso de meio período) para poder trabalhar no período da tarde. Isabel, também pela necessidade do trabalho, passou a estudar a noite e lembra que saía do trabalho e ia direto para a escola.

Eu lembro bem disso. Eu lembro que assim, de noite, cansaço, cheiro de cebola, que eu trabalhava no restaurante, cheiro de cebola chegava na sala, as unhas cortadas, ó, doía muito. Mas assim, era um esforço que a gente fazia e o cansaço atrapalhava compreender o que o professor falava. (Isabel)

O trabalho para estes estudantes não foi uma “consequência suave do estudo”, mas uma “necessidade primária e fundamental”, exatamente como observa Souza (2012) a respeito dos batalhadores brasileiros²³.

A necessidade do trabalho se impõe desde cedo, paralelamente ao estudo, o qual deixa de ser percebido como atividade principal e única responsabilidade dos mais jovens como na verdadeira e privilegiada classe média. Esse fator é fundamental porque o aguilhão da necessidade de sobrevivência se impõe como fulcro da vida de toda essa classe de indivíduos. Como consequência, toda a vida posterior e todas as escolhas – a maior parte delas, na verdade, escolhas “pré-escolhidas” pela situação e pelo contexto – passam a receber a marca dessa necessidade primária e fundamental. (SOUZA, 2012, p. 51).

Conforme a tipologia de Romanelli (1995), Ana, Maria, Isabel, Rita e Bianca eram,

²³ No livro “Os Batalhadores Brasileiros: nova classe média ou nova classe trabalhadora”, Souza (2012) utiliza o termo *batalhadores brasileiros* referindo-se ao que denomina de a nova classe trabalhadora. Segundo ele, a ascensão social dessa classe se deu “à custa de extraordinário esforço” que inclui, entre outros aspectos, a sua capacidade de resistir ao cansaço de vários empregos e turnos de trabalho, a dupla jornada na escola e no trabalho e uma extraordinária crença em si mesmo.

enquanto estudantes do ensino médio, trabalhadores-estudantes, pois suas famílias não tinham condições materiais mínimas para mantê-los integral ou parcialmente. Como trabalhador-estudante, a tensão entre trabalho e estudo na vida desses graduandos sempre foi uma constante que com o tempo foi naturalizada. Para eles, a necessidade de conciliar estudo, trabalho e família é vista como virtude. “Eu, praticamente, sempre tive uma relação escola, estudo e trabalho [...] eu tô acostumada, né, porque eu sempre trabalhei e estudei”. (Maria)

[...] Cê chega muito cansada, né? Cê num, cê trabalha tipo no comércio, o dia inteiro, aí você chega o período da noite, você pra estudar, você quer é descansar, você quer dormir, você quer tomar um banho, né? [...] sair do trabalho direto pra escola. Nossa, muito difícil. Difícil demais, mas eu fui aprendendo. No final, eu acho que até já sabia conciliar bem. [...] A gente vai indo, a gente vai, né, tendo mais força, aprender, né? (Isabel)

É possível estabelecer analogia à situação entre o estudo e o trabalho dos estudantes-trabalhadores da modalidade EaD, em relação à ideia de Bourdieu (2013, p. 116) ao se referir ao *ethos* da pequena burguesia francesa sobre transformar necessidade em virtude:

[...] nas trocas sociais em que outros podem apresentar garantias reais – dinheiro, cultura ou relações – ela não pode oferecer senão garantias morais; pobre (relativamente) em capital econômico, cultural e social, não pode “justificar suas pretensões”, como se diz, e, por conseguinte, ter chances de realizá-las, a não ser sob condição de pagar com sacrifícios, privações, renúncias, em suma, com virtude.

Os pais, no caso de Ana e Pedro, e as mães, no caso de Bianca e Maria, sempre os incentivaram para o estudo. Ana relata que não podia contar com os pais para ajudá-la com as tarefas da escola e que esse papel era desempenhado pelo irmão mais velho, mas ressalta que sempre teve o apoio deles para o estudo.

[...] meus pais sempre me incentivaram, sempre estimularam, sempre fizeram de tudo. Não só pra mim, pra meus irmãos, mas claro pra mim também porque sempre quando eu pedia ou tinha vontade de fazer algo com relação a estudo e, se meu pai tivesse como, aí fazia. (Ana)

Bianca lembra que, apesar das dificuldades financeiras enfrentadas pela família, sua mãe sempre a incentivou para o estudo:

Meu pai, assim, acho que por não ter me criado, foi uma coisa, assim, meio que distante. Agora, minha mãe, apesar da dificuldade, assim, ela sempre incentivou muito a gente pra estudar. Não media esforços, [e se eu dizia] "Mãe precisa disso", não media esforços pra poder

comprar material escolar e tudo. [...] Eu via a dificuldade que minha mãe tinha pra poder me dar aquilo. Ela não teve condição de proporcionar, né, o curso que a gente quisesse ou direcionar a gente pra alguma coisa, mas em termo de incentivo ela sempre incentivou bastante. (Bianca)

Já Rita e Isabel relatam que nem sempre receberam apoio dos pais. Rita, que teve sua primeira filha no último ano do ensino médio, relata que foi “discriminada dentro de casa”, pois, nas palavras da estudante, “a visão que eles tinham [...] era que, assim, eu não podia fazer nada, nada, nada, nada que eu tinha que ficar em casa, né?”.

Sem o apoio financeiro e psicológico dos pais, Rita lembra que seu primeiro curso de graduação foi realizado com muito esforço:

[...] assim, minha faculdade, meu curso, nossa [...] foi feito com muito esforço. Muito esforço. O meu pai e minha mãe eles só, assim, interferiram duas vezes que, realmente, eu não tinha dinheiro. Eu não tinha dinheiro para isso, porque eu tinha que sustentar minha filha pequena, meus pais me ajudavam a sustentar ela, mas não me ajudavam nessa questão de ir para Formosa [Goiás] todos os dias e nem a pagar a minha faculdade que eles achavam que, no meu caso, mulher não tinha que fazer isso. (Rita)

Isabel também relata a falta de apoio da família. Segundo a estudante, sua mãe nunca pôde ajudá-la com as tarefas de casa. Não a apoiava e não tinha nenhuma expectativa em relação à educação dos filhos:

Como a mais velha, minha mãe não conseguia me ensinar, assim, eu chegava com o dever de casa, como eu faço com meus filhos, hoje, né? Ela não me ajudava porque ela não sabia, coitada. [...] Ela trabalhava, né, era difícil pra ela pra cuidar da gente. E quando entrei na faculdade, ela não esperava isso de nenhum filho, nenhum. Aí, quando entrei, [...], quando falei ‘Mãe, passei no vestibular’, nossa, aí ela fez uma festa. (Isabel)

Em outro momento da entrevista, Isabel recorda um diálogo que teve com sua mãe logo após ingressar em seu primeiro curso de graduação:

Quando entrei, também conheci este meu esposo. A gente estava namorando. Aí ela falou assim, [quando eu disse que] eu queria casar com ele, ela falou assim: ‘Ó, ou casar ou estudar’. Ai eu falei: [...] ‘Eu quero os dois’. ‘Não dá certo! Marido atrapalha’. (Isabel)

A falta de apoio e de expectativa dos pais de Rita e Isabel em relação à educação das filhas, conforme relatada pelas estudantes, se relaciona à desigualdade de gênero. Situando a discussão em termos da relação entre o masculino e o feminino – e não sob o termo específico gênero -, Bourdieu (2010) ressalta que os princípios da visão androcêntrica do mundo são naturalizados sob a forma de posições e disposições elementares do corpo que são percebidas

como expressões naturais de tendências naturais²⁴. Tais questões aparecem também na análise da escolha pelo curso a distância e na discussão sobre as maiores dificuldades enfrentadas na realização dessa formação.

Desprovidas de capitais culturais dominantes, reconhecidos como legítimos, as famílias destes graduandos, principalmente as mães, no caso de Maria, Ana e Bianca, legaram as suas filhas a crença de que “para ser alguém na vida é preciso estudar”. Rita, embora não tenha recebido apoio direto dos pais para o estudo, relata que sua mãe sempre falava para não ser como ela:

[...] minha mãe, ela sempre falava para mim não ser como ela. Nunca passar pra ser doméstica e passar por muita humilhação que ela passou. Ela fala que passou por muita humilhação pelo fato de ser doméstica e que as pessoas sempre falavam que os filhos dela não iam ser nada [...]. (Rita)

Maria também recorda da fala da mãe: “[...] se eu tivesse condições de pagar uma faculdade pra você, pra você ser alguém na vida, você não passar as coisas que eu passo, pra você deixar de passar as coisas que a gente passou durante a sua adolescência”.

Por conta das dificuldades, especialmente de ordem econômica, as estudantes tomam as trajetórias de suas mães como referências negativas. Enfatizam as dificuldades enfrentadas pelas famílias que, no caso de quatro estudantes, foram agravadas pela ausência da figura paterna. O pai de Ana faleceu quando a estudante tinha 15 anos e a morte do pai causou-lhe um grande impacto na sua trajetória educacional. Bianca conviveu pouco com o pai e seu padrasto faleceu, quando a estudante tinha 8 anos. Maria e Isabel não conheceram seus pais.

No caso destas estudantes, herdar significa, de certa forma, distinguir-se dos pais e ultrapassá-los (ALMEIDA, 2017), como analisa Netto (2011, p.111):

[...] o senso prático adquirido pelas experiências familiares acumuladas e contínuas, principalmente no que se refere às experiências sombrias [...] se soma a herança de um ethos inscrito na trajetória familiar para conformar as disposições desses jovens ligadas ao estudo e à escola.

Para Bourdieu (1996b, p. 18) distinção “[...] é de fato diferença, separação, traço distintivo, resumindo, propriedade relacional que só existe em relação a outras propriedades”. Esta ideia de diferença, na concepção do autor, é fundamental para a compreensão da noção de espaço social entendido por ele como “[...] um conjunto de posições sociais distintas e

²⁴ Esse dado da perspectiva de gênero surgiu durante as entrevistas. Não nos aprofundaremos nesse tema dado aos limites da discussão proposta neste artigo.

coexistentes, exteriores umas às outras, definidas uma em relação às outras por sua exterioridade mútua e, também, por relações de ordem, como acima, abaixo e entre [...]” (BOURDIEU, 1996b, p. 18-19).

A superação da escolaridade dos pais é comum a todos os entrevistados e, exceto por Bianca, estes estudantes são os primeiros membros da família a ingressarem na universidade. Cientes ou não do jogo escolar, os graduandos entrevistados parecem ter entrado na corrida pelo diploma de uma universidade pública. Bourdieu utiliza a noção de jogo a partir da lógica de competição, concorrência e luta entre os agentes de um campo (LAHIRE, 2002; SEIDL, 2017), sendo o jogo escolar o jogo social específico do campo da educação. Lahire (2002, p. 47) ressalta que as lutas travadas em um campo “dão-se em torno da apropriação do capital específico do campo” que é desigualmente distribuído.

Maria, Rita e Isabel, além de primeiras, são as únicas em suas famílias a alcançarem o nível superior. Dos seis, quatro possuem pelo menos um diploma de graduação, sendo que um deles possui dois diplomas de nível superior e junto com a terceira graduação, realiza o curso de mestrado. Ana é formada em licenciatura em História, Rita em Administração de Empresas e Isabel em Contabilidade. Pedro formou-se em Tecnologia em Segurança Pública, em Teologia e é mestrando na área de Direitos Humanos.

Assim como os jovens estudantes²⁵ pesquisados por Netto (2011, 2014), os graduandos entrevistados buscam na escola a ascensão social. O que os diferencia é justamente a posição no espaço social como entendido por Bourdieu (1986c). São estudantes com trajetórias familiares e escolares distintas, mas têm em comum o sentido atribuído à escolarização, em parte pela herança familiar subjetiva.

“SÓ DAVA PARA FAZER A DISTÂNCIA”

Diante da necessidade de conciliar vida profissional e familiar com os estudos (PETERS, 2006), a opção pelo curso na modalidade a distância não é uma opção, mas, sim, a única opção para estes graduandos. São escolhas “pré-escolhidas” pela situação e pelo contexto (SOUZA, 2012) ou determinadas pelas possibilidades dos estudantes (SILVA; TAVIRA, 2013). Ana foi bem enfática ao dizer que: “[...] só dava para fazer a distância [...] por não ter tempo, por trabalhar o dia todo”. Maria, também de forma enfática: “[...] sempre

²⁵ Estudantes de famílias de classe média que concorrem pelas vagas dos cursos mais prestigiados das universidades federais.

optei por educação a distância porque eu sempre trabalhei, né? Então os meus horários eram muito complicados. Então, não tinha como eu tá em sala de aula todos os dias”. Assim como Ana e Maria, Pedro destaca a não disponibilidade de tempo para a realização de um curso presencial por conta do trabalho.

Bom, em função do meu trabalho, a questão da comodidade, né, porque em função do meu trabalho, talvez eu não pudesse estar de segunda a sexta-feira na universidade. O tempo todo, porque eu tenho outras atribuições. Então eu acho que a EaD foi algo interessante [...] Então, hoje, eu tô aqui e eu faço muitas coisas ao mesmo tempo. (Pedro)

Além do horário de trabalho, Maria, Bianca e Rita colocam o cuidado com os filhos e os afazeres domésticos como motivo para opção pelo curso a distância – a questão de gênero, igualmente colocada por outros autores (BORGES; FAGUNDES, 2009; NEVADO; MENEZES, 2012). A seguir a fala das três estudantes:

[...] é muito difícil você conciliar, assim, a mulher em si, ela não tem só o trabalho, tem outras atividades, né, então assim, é muito difícil conciliar [...]. (Maria).

Falta de tempo. Eu não tenho mais tempo pra, pra estar numa faculdade presencial hoje. Eu trabalho no caso de 7h30 até às 5 horas, [...] se eu saio daqui cinco horas, eu já chego na minha casa. Eu tenho meus outros afazeres [...] Não tem como. É uma relação, assim, e outra eu tenho que dar atenção aos meus filhos. Eu tenho que dar atenção ao meu marido. Eu tenho que dar atenção também porque serviço de casa nunca acaba e assim não tem tempo. Em casa, o tempo que eu vou ter mais ou menos é de onze horas à meia-noite. É um prazo também que eu, praticamente, às vezes, quando tá no final assim sempre do semestre, eu tiro para poder fazer meus trabalhos para dar continuidade. (Rita).

Aqui é a dificuldade que a gente tem porque pra eu ter que trabalhar, tenho família, né, pra fazer um curso fora, eu teria que abrir mão de alguma coisa. Agora, o curso a distância veio pra eu não ter que fazer uma dessas escolhas, né? (Bianca)

Esses dados convergem com os resultados das pesquisas de Lopes, Lisniowski e Jesus (2012), de Reis (2014) e de Souza, Franco e Costa (2016). Estes últimos autores realizaram um estudo com estudantes veteranos dos cursos a distância de licenciatura em Física e em Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá, no Paraná. Neste estudo, eles dão destaque ao contexto social, econômico e cultural mais amplo que, segundo eles, identifica, qualifica e justifica a opção dos estudantes a partir do caráter utilitário da modalidade. Para Vianney (2006), tal caráter utilitário é verbalizado pelos estudantes ao associarem a EaD à ideia de facilidade, comodidade, horário flexível e oportunidade.

A partir da perspectiva de Bourdieu, entendemos que a opção dos estudantes pela modalidade a distância se dá entre as dimensões objetivas (“eu não tenho mais tempo pra

estar numa faculdade presencial hoje” ou “pra fazer um curso fora, eu teria que abrir mão de alguma coisa”) e subjetivas (opção por curso a distância para não ter que fazer escolhas). Por isso, cabe, aqui, retomar o conceito de habitus enquanto noção de mediação entre estas duas dimensões e, inclusive, como noção fundamental para a compreensão da experiência do tempo. Nas palavras do autor, “[...] a experiência do tempo se engendra na relação entre o habitus e o mundo social, entre disposições de ser e de fazer e as regularidades de um cosmos natural ou social (ou de campo)” (BOURDIEU, 2001b, p.255).

Lembrando que em uma sociedade de classes, o volume e a estrutura de capitais estão desigualmente distribuídos, Bourdieu reflete sobre as relações entre a experiência temporal e a posição social dos agentes:

Venho raciocinando até agora como se ambas as dimensões constitutivas da experiência temporal, as esperanças subjetivas e as oportunidades objetivas, isto é, mais precisamente, o poder atual ou potencial sobre as tendências imanentes do mundo social que comanda as oportunidades – teria vontade de dizer as “potencias”- vinculadas a um agente (ou à sua posição), fossem idênticas para todos; como se, em outros termos, todos os agentes tivessem ao mesmo tempo as mesmas oportunidades de ganho material e simbólico (e, portanto, se ligassem, de algum modo, ao mesmo mundo econômico e social) e oportunidades idênticas para investir. Ora, os agentes têm poderes (definidos pelo volume e pela estrutura de seu capital) bastante desiguais. No tocante às suas esperanças e aspirações, são também muito desigualmente repartidas [...] em virtude da lei segundo a qual, por intermédio das disposições do habitus (elas mesmas ajustadas, na maior parte do tempo, às posições), as esperanças tendem universalmente a se harmonizar mais ou menos às oportunidades objetivas (BOURDIEU, 2001b, p. 264).

Assim como a opção pela graduação a distância, a escolha pelo curso de Pedagogia também pode ser analisada pela perspectiva de mediação entre as oportunidades objetivas e os sentidos atribuídos a escolha. Como os graduandos do curso de artes visuais/licenciatura da UAB/UnB, pesquisados por Silva e Tavira (2013), os graduandos, foco da presente pesquisa, justificam a escolha pelo curso, ressaltando a empregabilidade e a ascensão no mercado de trabalho e expressam o desejo de seguir a carreira docente. Ana, Rita e Pedro ressaltaram a empregabilidade.

[...] eu procurei fazer esta segunda licenciatura até para ampliar um pouco questão do mercado de trabalho, porque Pedagogia ele abre, né, o leque. Não fica restrito a sala de aula como é meu curso de História. Então, por isso que eu resolvi fazer. (Ana)

Na verdade, assim, vou ser bem sincera, Pedagogia não era muito meu foco. Meu foco não era Pedagogia, mas o que acontece é, principalmente para cá, para nossa região, serviço para professor nunca vai faltar. [...] E, assim, né, sempre nas minhas brincadeiras, quando eu era

criança, eu tinha isso, eu sempre quis ser professora, em alguns momentos da minha vida. A Administração foi uma opção porque eu estava trabalhando naquela área, mas, assim, a Pedagogia entrou nesse sentido de não faltar emprego. Mas, assim, eu sempre quis saber como se dava você ser professora. (Rita)

Silva e Tavira (2013) consideram a EaD como única opção de formação para estudantes com trajetórias de dificuldades educacionais e pressupõem que a escolha profissional dos estudantes pesquisados se dá pelas condições de oferta dos cursos e pelas experiências de vida que “guiam e dão sentido à escolha pela docência”. Para quatro dos seis graduandos entrevistados, o curso de graduação a distância não é o primeiro curso de nível superior a ser realizado. Por isso, não podemos pensar, como Silva e Tavira (2013), em única possibilidade de formação, mas, sim, em única possibilidade de acesso a uma universidade pública. Exceto por Pedro, mestrando de uma universidade pública, os outros três graduandos, portadores de diploma de curso superior, concluíram suas graduações em instituições privadas.

Em vários momentos da entrevista, os graduandos enfatizam o prestígio e o valor simbólico da UnB. Rita refere-se à UnB como uma aliada para a sua empregabilidade: “[...] É uma coisa que, né, não falta. Se você tem uma aliada que é a UnB, no currículo, então, aí que não falta mesmo. [...] Já é uma vantagem bastante.”

PRÁTICAS DE CULTURA E DE LAZER

A fala dos estudantes sobre as práticas de lazer e cultura indica que os programas em famílias ocupam espaço central em suas vidas. A importância atribuída às famílias, especialmente aos filhos, também é verbalizada na fala referente à motivação para conclusão do curso. Como se o projeto de ascensão social se estendesse aos filhos. A forma de diversão e lazer mais citada pelos estudantes são os programas com a família realizados nos finais de semana, incluindo reuniões, churrasco e passeios.

Nos finais de semana, eu costumo muito sair com a minha família pro cinema, shopping, alguma coisa assim. Ou, às vezes, ficar em casa mesmo. Muitas coisas às vezes por fazer, mas quase sempre, no final de semana, minha esposa sempre tem uma atividade ou o meu filho tem uma atividade ou minha filha tem uma atividade. É mais em família mesmo. Dificilmente eu saio de forma isolada para fazer alguma coisa, né? O passeio é quase sempre em família, um ou outro. (Pedro)

No final de semana é família. Churrasco... [...] A gente, assim, a gente não tem muito tempo de viajar, mas a gente viaja. A gente vai para fazenda. É... A gente fica livre de televisão por

um tempo. A gente faz, em casa mesmo, faz churrasco só para a gente, só eu meu marido e meus filhos. O nosso lazer, basicamente, se dá nisso. A gente gosta muito de natureza, então a gente gosta de, de tá sempre em algum lugar assim. (Rita)

As três estudantes, que moram em Alto Paraíso, município conhecido pela beleza natural, citam programas ao ar livre como passeios em fazendas e idas a cachoeiras. Os que moram em Brasília mencionam o cinema como uma das principais formas de lazer. Com exceção de Pedro, que tem o costume de viajar regularmente com a família para lugares de praia, os graduandos, quando viajam, vão para a casa de familiares em cidades do estado de Goiás e Minas Gerais ou, no caso de Rita, para Brasília, Alto Paraíso (GO) e Caldas Novas (GO). Rita menciona dois possíveis destinos para uma viagem internacional: Cancun e África:

Olha, se for por diversão, lazer, para levar minha família, eu acho que lugar incrível é Cancun. Agora, se for uma questão, assim, que eu acho que, eu acho que é importante, que a gente tem é... ali na, na África. Tem alguns países da África que eu considero muito, eu considero eles muito, como é que fala, muito pobres, países pobres e tal, né. Eu queria conhecer essa realidade. Porque uma coisa é você ver, outra coisa é você ir lá e conhecer e ter contato com aquilo ali, sabe, pra você saber um pouco do que é o mundo, né, porque eu acho que você não sabe o que é o mundo. (Rita)

Ana diz que gostaria de ir para Suíça, pois viu algumas reportagens sobre o país e conhece pessoas que foram para lá e não voltaram. Isabel diz não ter dinheiro para uma viagem internacional, mas tem vontade de “conhecer o mundo” e menciona a cidade de Amsterdam:

Eu acho que eu iria, eu iria em Amsterdam. Se eu pudesse eu iria, eu iria. Ah, conhecer. Acho que eu tinha uma amiga que foi lá e tirou umas fotos linda. Praia, não conheço praia [...]. Eu tenho vontade de conhecer o mundo. Se tivesse dinheiro, né? Porque viajar de avião, nunca viajei. [...] nunca saí tão longe assim não. Mas na frente quando minha condição estiver melhor, estes meninos maiores, é que eu vou. (Isabel)

As expectativas subjetivas de Bianca em relação a uma viagem internacional estão conformadas às suas condições objetivas. Ela é a única graduanda que afirma que o fator econômico interfere na sua permanência do curso²⁶. Ao ser questionada sobre o destino de uma possível viagem internacional, ela diz o seguinte: “[...] Nossa, eu não tenho pensado nisso, não. É, mas eu acho que Paris, né, é um lugar muito bonito, assim, que eu tenho

²⁶ A estudante relata que tem dificuldade de ler no computador por conta de dores de cabeça, mas não tem condições financeiras para arcar com os custos de impressão.

vontade, mas, no momento, nem vem no pensamento, porque o que os olhos não veem o coração não sente.” Segundo Bourdieu (2007a, p. 357)

As chamadas à ordem (“quem ela pensa que é?”, “isso não é para pessoas como nós”) em que se enuncia o princípio de conformidade, única norma explícita do gosto popular, além de terem o objetivo de incentivar as escolhas “razoáveis”, de qualquer modo, impostas pelas condições objetivas, contêm igualmente, uma advertência contra a ambição de se distinguir pela identificação com outros grupos, ou seja, uma chamada a solidariedade de condição.

O Princípio de Conformidade é enunciado em outro momento da entrevista, associado à legitimidade da UnB como instituição de prestígio. Tal princípio atrela-se ao conceito de habitus, enquanto noção mediadora das expectativas subjetivas e as condições objetivas. Quanto às esperanças e aspirações dos agentes, Bourdieu (2001b, p. 264) nos diz que

[...] são também muito desigualmente repartidas [...] em virtude da lei segundo a qual, por intermédio das disposições do habitus [...], as esperanças tendem universalmente a se harmonizar mais ou menos às oportunidades objetivas. [...] Essa lei de tendência das condutas humanas, fazendo com que a esperança subjetiva de ganho tenda a se conformar à probabilidade objetiva de ganho, comanda a propensão para investir (dinheiro, trabalho, tempo, afetividade) nos diferentes campos.

Pedro, que apresenta maior divergência em relação aos outros graduandos, não apenas pelo gênero, mas pela sua própria trajetória familiar e escolar e pela sua condição econômica atual, diz que pensa na possibilidade de morar em Portugal com a família.

[...] o que acontece, a minha família está pensando muito, hoje, em ir para Portugal. Fiquei 10 dias lá em Portugal e a gente está se programando de repente até de ir embora do Brasil, né? Porque daqui a três anos eu me aposento e vai depender muito do que o Brasil vai poder me proporcionar. Porque eu vou prestar concursos na área de educação. Se eu passar e minha esposa passar a tendência é ficar. Se não, a minha ideia é passar um ano em Portugal vendo as possibilidades e aí o destino, Deus sabe, né, no sentido de que não sei, mas essa é uma ideia que, hoje, a gente já está pensando e tentando planejar de ir embora. (Pedro)

O estudante também diverge dos outros entrevistados pela prática religiosa e esportiva. Pedro considera-se cristão da Igreja de Deus, enquanto Ana, Rita e Isabel se dizem católicas. Bianca diz que sua família é católica, mas ela, atualmente, não frequenta nenhuma instituição religiosa. Apenas Pedro pratica algum esporte, mesmo que esporadicamente: “Olha, eu jogo basquete com meu filho. Eu gosto de fazer caminhada, né? Eu gosto de correr, mas,

atualmente, eu não tô fazendo natação, algo assim [...]”. Ana e Isabel consideram-se muito sedentárias. Ana conta que praticava Judô “há muito tempo atrás” e lamenta: “há quinze anos que o trabalho não deixa, né? É desanimador”. Isabel lembra que “jogava bola e vôlei”. Bianca diz que não pratica e nunca praticou esporte.

Rita e Pedro são os únicos que afirmam ter o gosto pela leitura: “Eu adoro ler [...] um autor em específico como se fosse para definir que eu gosto muito é Paulo Coelho. Eu já li praticamente todos os livros de Paulo Coelho [...] aí, no mais, eu leio [...] aquela Saga Crepúsculo” (Rita). Pedro explica que sua leitura atualmente, por conta do mestrado, “está voltada para o campo teórico-metodológico”, mas costuma ler Cora Coralina e Rubem Alves. Isabel diz não ter tempo para leitura: “Não, não tenho tempo [...] só leio o que eles colocam mesmo”. Bianca diz que lê por obrigação e reproduz um diálogo que teve com um amigo: “Eu não tô lendo por gostar, não. [...] tô lendo por obrigação. Um amigo outro dia me falou ‘Quando é que você vai ler um livro’, eu falei: Quando eu não tiver que ler um livro”.

A fala de Bianca sobre o gosto pela leitura nos faz pensar no duplo sentido do termo gosto, como analisado por Bourdieu (2007b). Para o autor, o gosto pela leitura, assim como o amor pela arte, não é um dom natural, mas sim, produto de um habitus de classe (DUVAL, 2017), entendido “[...] como uma forma incorporada da condição de classe e dos condicionamentos que ela impõe [...]” (BOURDIEU, 2007b, p. 97). Bianca, assim como os outros graduandos entrevistados, não é herdeira do capital cultural, transmitido e adquirido na família, e sua ênfase em negar o gosto pela leitura toma o sentido de resistência ao arbitrário cultural e à violência simbólica praticada pela instituição escolar.

OS DESAFIOS DA MODALIDADE

De modo geral, os maiores desafios dos estudantes entrevistados estão relacionados ao tempo e a distância física do professor. Os estudantes expressam as dificuldades relativas ao tempo, referindo-se aos prazos de entrega dos trabalhos; à necessidade de conciliar o estudo, com a família e com a atividade profissional; ao tamanho e a quantidade dos textos e à autogestão do tempo.

A ausência física do professor é mencionada pelos estudantes, associada à percepção de falta de orientação sobre o andamento da disciplina; ao sentimento de solidão; e à dificuldade de compreensão dos textos e da escrita acadêmica. Segundo os estudantes, as dificuldades na utilização da tecnologia são consideradas menores, se comparadas à distância

do professor e às questões referentes ao tempo.

Na comparação com o estudo presencial, a EaD é considerada pelos sujeitos como mais difícil, ao contrário da expectativa que alguns tinham antes de iniciar o curso. Conforme os resultados da pesquisa de Souza, Franco e Costa (2016, p. 106) esta comparação é feita devido “à legitimidade da modalidade presencial como promotora de conhecimento necessário [...] o que dá o pano de fundo para qualificar a EaD como ‘mais difícil’ em tom de surpresa”. Ainda segundo os autores citados, as expectativas de maior facilidade de um curso a distância se dão pela associação de facilidade de acesso a um afrouxamento na dedicação aos estudos.

Observamos que o desprestígio da EaD como modalidade de ensino de qualidade é compensado pelo valor simbólico da UnB. Um dos estudantes, após o término da entrevista, comentando sobre a sua recolocação no mercado de trabalho, nos disse que seu futuro diploma será o mesmo alcançado pelos graduandos do curso presencial.

O INGRESSO NA UNB E O ESFORÇO PARA PERMANECER E CONCLUIR O CURSO

Os graduandos atribuem o sucesso no ingresso na UnB a diferentes fatores. Ana atribui à experiência na realização de provas como fator determinante para o seu ingresso e Pedro; a Deus, às pessoas que o apoiaram e a si mesmo. Os outros entrevistados, ao falarem sobre o fator determinante para o ingresso, mencionam de forma direta ou indireta – como motivação externa –, o prestígio e a legitimidade da UnB, como instituição de qualidade.

Maria diz que se sentia “meio incapaz” e atribui o seu sucesso no ingresso na universidade a uma colega que a incentivou muito. A estudante lembra como reagiu, quando sua colega sugeriu que ela prestasse vestibular para o curso de Pedagogia a distância da UnB. Ela reproduz o diálogo, relatando que o sucesso no ingresso ocorreu após duas tentativas e conclui dizendo que teve muita perseverança e força de vontade.

‘Por que você não tenta UnB?’, falei: ‘Eu, UnB, como assim?’. Ela: ‘Ué, se todo mundo passa, porque você não pode passar?’ Já que você quer estudar, vou ficar na sua cola agora pra você estudar, entendeu?’ E foi o que aconteceu. Ela me ajudou muito. Me incentivou muito, muito mesmo, sabe? [...] ‘Você vai estudar, quero ver você estudando. Quero você com a cara no computador, porque você vai passar!’ Tentei uma vez, não deu certo. Tentei a segunda, na terceira vez, entendeu, passei e assim foi uma pessoa que ficou muito feliz, sabe? Quando ela viu ‘Pô, que legal. Que bom que você passou. Não falei que você ia passar, que você conseguia’. Porque, até então, eu me sentia meio incapaz, entendeu? Então, assim, foi muita perseverança, muita força de vontade. Pessoas que acreditaram em mim. (Maria)

As falas de Rita, Bianca e Isabel também trazem o princípio de que “isso não é para mim”. Rita diz que “[...] sempre teve, muito receio na questão de ser UnB”, mas acredita que o seu sucesso se deve por ter estudado pelas provas anteriores que estão disponíveis na internet. Isabel diz que “[...] não esperava passar”, e assim como Ana, atribui ao ingresso a experiência na realização de provas. Bianca afirma que só pode ter sido sorte, pois segundo ela, o seu ensino médio foi bem defasado: “Teve disciplinas que eu não tive e meu histórico consta como nota aprovada. Meu ensino médio foi bem defasado, assim. E, aí, o entrar numa universidade como a UnB, pra mim, eu falo, só pode ser sorte”.

A GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA E O DIPLOMA DA UNB: UM DESAFIO OU UMA VITÓRIA

Enquanto trabalhadores-estudantes, a tensão entre estudo e trabalho, vivenciada pela maior parte dos entrevistados desde o ensino médio, agora na graduação, “é encarado enquanto esperança pela garantia de uma integração estável no mundo do trabalho” (SOUZA, 2012, p. 71). Bianca, que começou a trabalhar no último ano do ensino médio, aos 18 anos, destaca o momento atual como o de maior tensão entre o estudo e o trabalho. Segundo ela, a necessidade de conciliar trabalho com estudo e com família está lhe causando episódios frequentes de crise de enxaqueca.

Pra mim, a maior dificuldade está sendo agora porque, tenho que conciliar né, trabalho, filho, família, casa com estudo é muito difícil. Assim e eu tô tendo, acho que porque tanta coisa acarreta, eu tô tendo frequentemente bastante crise de enxaqueca. E, aí, pra mim está muito difícil porque o estudo exige que a gente tenha uma rotina, né? Quando eu dou conta de fazer as coisas já passou um pouco da hora, outra hora eu vou fazer e já tem outra coisa em casa passando da hora, filho precisando de atenção. (Bianca)

A estudante continua justificando sua disposição para o investimento educacional pela esperança de um futuro com melhores condições profissionais:

[...] depois que a gente chega a uma certa idade, né, o estudo vem exigindo mais esforço porque, quando se tem duas filhas, acho que o emprego se torna prioridade, [...] é a esperança que a gente tem pra poder melhorar o que a gente está fazendo, né? Com um emprego melhor, com um salário melhor, mas eu acredito, assim, prioridade mesmo, depois que a gente tem filho, é o emprego que é a garantia ali do sustento da família. (Bianca)

Diferente dos homens sem futuro (BOURDIEU, 2001b) ou da ralé brasileira (SOUZA,

2012), estes estudantes possuem um futuro com o qual se preocupam. Trata-se de um futuro incerto, que gera no presente, as disposições para o investimento no campo da educação. Lembramos que para Bourdieu (2001b, p. 261),

O investimento está associado à incerteza, mas a uma incerteza limitada e, de algum modo, regulamentada [...]. Com efeito, para que se instaure essa relação particular entre as esperanças subjetivas e as oportunidades objetivas que define o investimento, o interesse, a *illusio*, é preciso que as oportunidades objetivas se situem entre a necessidade absoluta e a impossibilidade absoluta, que o agente disponha de chances de ganhar que não sejam nulas [...] nem totais [...], ou melhor, que nada seja absolutamente seguro sem que, por outro lado, tudo seja possível.

Cinco dos seis estudantes entrevistados, em algum momento do percurso da graduação, já pensaram em desistir do curso: “Em um momento a gente sempre pensa [...] dá uma baqueada legal, porque tem hora que aperta muito, muito, muito mesmo” (Rita); “Pensei em largar tudo... Ah, pelas dificuldades. Tive mais um filho e esse ano foi muito difícil. Tá sendo muito difícil desde o começo, né, mas esse ano, nossa. [...] é muito difícil, né, é pra quem quer muito” (Isabel). Ana diz que pensou em desistir do curso por causa do trabalho e Bianca por causa da sua saúde. Ambas perderam um semestre por conta destes motivos. A seguir o relato de Bianca referindo-se às dores de cabeça que costuma sentir:

É enxaqueca que eles falam, mas a causa ainda não descobriu. E, aí, tô tendo que me virar com isso. Tá sendo muito difícil e, aí, tem dia que você fala, né, ‘Ah, não dou conta’, mas, agora que eu tô no oitavo semestre, eu não, não penso nisso mais, não. Falei ‘Nossa, é muito tempo pra se perder’, né, não, não dá. (Bianca)

Os estudantes citam diferentes fatores que contribuem para a permanência no curso e os motivam para a conclusão do mesmo. Maria deixa bem claro que o diploma é sua maior motivação para a sua permanência e conclusão do curso.

Querer muito me formar. Querer muito, sabe, ter um diploma, sabe. Eu gosto muito do curso. Queria muito fazer Pedagogia. Sempre quis ser professora, sabe? E por ser educação a distância, me facilita muito, apesar dos outros, dos grandes outros desafios, mas assim, me ajuda muito a resolver vários outros problemas no cotidiano, entendeu? Então, assim, eu não tenho, hoje, eu não penso em desistir. Eu quero terminar o curso pra eu fazer uma pós-graduação, sabe, eu vou tentar passar num concurso, sabe, realmente, exercer a profissão.

Pedro nega que o diploma seja a única motivação para a conclusão do curso: “A motivação não é só o diploma, tá?” O estudante que afirma não ter pensado em desistir,

coloca a conclusão do curso como um desafio e aponta a necessidade de ser exemplo para os filhos e a recolocação no mercado de trabalho, após sua aposentadoria, como os principais fatores para a sua permanência no curso:

[...] acho que aquilo que é posto como desafio eu gosto de concluir, né. Se foi posto como desafio, né, quatro anos ou cinco anos, eu acho que, que é, é digno eu chegar até o final, porque existem pessoas que, eu tenho que ser exemplo, no caso meus filhos, né. Esse é o primeiro ponto. O segundo ponto também é que, logo após a minha aposentadoria, eu quero ter esse curso, obviamente, né, concluir esse curso pra que, faça jus aquilo o qual eu desejo. Segundo emprego, alguma outra coisa. Então, acho que esse objetivo de não, desistir, né? Acho que desistir nunca, né. Render-se jamais, né, vamos colocar assim.

Ana também nega que sua maior motivação para a conclusão do curso seja apenas o diploma. A estudante menciona o aprendizado como sua maior motivação:

O fato de realmente aprender, porque a cada dia que a gente vai seguindo cê descobre muito mais informações que, embora já vivenciei sala de aula, cê percebe o quanto que a teoria é necessária pra você lidar ali no dia-a-dia, com a realidade. Então assim, o objetivo, maior, realmente não é só o diploma em si. Porque o diploma em si você pode buscar, de outras formas cê consegue. Cê pode buscar numa instituição particular, uma instituição que não vai te exigir muito e, pelo fato de eu ter uma segunda graduação, posso até diminuir o percurso, né, posso até diminuir o tempo pra poder concluir, mas, é, não é a mesma coisa se eu tentar uma segunda licenciatura aproveitando e perder aquela oportunidade de aprender mais com cada professor. (Ana)

Rita e Isabel dizem que o principal fator para permanecerem e concluírem o curso são as suas famílias: “[...] Minha motivação é minha família [...] minha família, claro.” (Rita); “Minha família. Porque fazendo esse curso, eu posso ajudar os meus filhos, né?” (Isabel). Outro fator importante citado por estas duas estudantes é o aprendizado, citado também por Ana: “O aprendizado que é bem bacana. Apesar de ser cansativo, as leituras, os livros e tal, mas aquele material ali é exclusivo, né? Ele me deu outro foco, outra visão de mundo [...]”. Isabel afirma estar aprendendo: “[...] eu estou aprendendo [...] Logo no início, no primeiro semestre, a vontade que dá é de parar porque, Nossa Senhora, é muita coisa, só que, depois, vai te dando aquela motivação, cê aprende coisa nova”.

Para Bianca, a conclusão do curso será uma “grande vitória”: “Eu tenho muita vontade de terminar e, sei lá, vai ser uma vitória muito grande”. A aluna diz que caso não conclua o curso, será um fracasso para ela:

[...] eu me cobro muito, assim. Eu... eu exijo muito de mim, né, então, assim, se eu, se eu não concluir o curso, sei lá, vai parecer, assim, um fracasso pra mim. Então, a minha motivação é,

sei lá, assim, até mesmo a minha consciência. É, e a oportunidade que eu tive, né, essa oportunidade bateu na minha porta, tá bem aqui à trinta e seis quilômetros igual eu falei e, se eu perder essa, será que tem outra, né?

Quatro, dos seis entrevistados, dizem receber apoio das famílias para o estudo. Especificamente dos maridos, no caso de Maria e Rita, da esposa, no caso de Pedro, e da mãe, no caso da Ana. Isabel afirma não receber apoio do marido e justifica dizendo que ele tem “pouco estudo [...] estudou até a terceira série”. E complementa: “[...] Ele me apoia ficando com os meninos quando eu preciso, né, fazer alguma coisa”. Depois reproduz um diálogo que teve com o marido quando pensou em desistir do curso: “[...] Esse ano eu falei ‘Vou desistir’ e ele falou: agora? Agora, depois de tudo? Não, agora não!”. Bianca quando precisa de ajuda recorre a sua mãe: “[...] ‘Mãe, tô precisando fazer um negócio e tal, Tô meio sem tempo’. Ela faz um almoço, ela fica com as filhas, mas, é só isso, assim, também... e em outra matéria, é a gente, é a gente mesmo, né”.

O ESFORÇO PARA A CONCLUSÃO DO CURSO

Com ou sem apoio, todos se esforçam para concluir o curso. A conclusão é tida como desafio ou como uma vitória. É algo que os estudantes querem muito e, por isso, se esforçam. Suas expectativas e o sentido atribuído ao diploma estão pautados em suas condições objetivas. Concluir é algo muito difícil, “muito difícil mesmo”, como alguns estudantes enfatizam, mas não é algo impossível.

Nem todos se consideram esforçados. Ana menciona a privação de sono e a abdicação dos finais de semana como situações que caracterizam o seu esforço, mas depois diz que não se considera uma pessoa esforçada: “Eu confesso que eu não tô me esforçando tanto quanto devia no momento. Infelizmente, tô deixando o trabalho sugar mais e, infelizmente, no momento, não me considero uma pessoa esforçada”. Para ela, alguém esforçado “[...] é aquele que, mesmo diante de todos os obstáculos não desiste e sempre tá buscando, claro que, às vezes não consegue, mesmo não conseguindo acompanhar os demais, mas tá sempre em busca, não perdendo as esperanças”.

Para Rita, ser esforçado é “não ter preguiça”. Ela destaca a abdicação do convívio com os filhos e a privação de sono como um esforço.

[...] meu esforço, basicamente, se dá, [...] por deixar, [...] de tá com minha família, de tá com meus filhos naquela hora. Naquele momento para fazer um trabalho. [...] você privar o seu

sono também é muito importante, né, porque esse horário de 11 horas até, né, pra frente, você tá privando o seu sono já, porque você tem que acordar no outro dia cedo. Então, assim, você tem que se esforçar se não você não consegue uma coisa, assim, um momento em família essas coisas, não tem jeito... (Rita)

Na concepção de Isabel, ser esforçado “é ver um obstáculo e enfrentá-lo”. Enfrentá-lo do jeito, com os recursos que você tem, com o que tá ali e ir lá”. A graduanda diz que seu esforço se dá, principalmente, quando precisa levar seus filhos para algum compromisso relativo ao curso:

[...] eu levo o Daniel. Levava o Arthur, né? Nas aulas presenciais eu levava [...] O outro desde pequenininho, né, e em algumas entrevistas que tenho que filmar, eu levo eles, também eu levo eles. ‘Ah, tem que fazer alguma entrevista, com alguém?’ Eu levo eles também. Essa é uma dificuldade. É um esforço. Eu não tenho como eu deixá-los. Eu acabo levando eles junto comigo. (Isabel)

Para Bianca, o seu esforço “é pela esperança de ter uma vida mais tranquila [...] de um emprego melhor e também ajudar”. A estudante considera-se esforçada: “[...] Tô levando o curso na média, mas tô levando, tô insistindo”. Para ela, uma pessoa esforçada “[...] é uma pessoa que busca, que não desiste, né? Que a oportunidade vem na porta e, sei lá, cada um tem suas limitações, né, mas a pessoa que busca, que não desiste”.

Conforme Fonseca (2009), como alvo de expectativas, desejos e esperanças, o diploma de curso superior no Brasil é uma das marcas de distinção mais importante. Por se tratar do diploma de uma universidade pública, não podemos pensar apenas no certificado escolar enquanto capital cultural institucionalizado, mas pensar neste título enquanto capital simbólico. Para Bourdieu (1996c, p.170), o capital simbólico.

[...] é uma propriedade qualquer [...] que percebida pelos agentes sociais dotados das categoriais de percepção e de avaliação que lhes permitem percebê-la, conhecê-la, torna-se simbolicamente eficiente, como um verdadeira força mágica: uma propriedade que, por responder às expectativas coletivas, socialmente constituídas, em relação às crenças, exerce uma espécie de ação à distância, sem contato físico.

Os entrevistados declaram-se como pertencentes à classe popular e média e demonstram o anseio pela ascensão social ou a esperança de um futuro melhor a partir da obtenção do diploma. Nem todos mencionam diretamente o diploma como motivação para a conclusão do curso, mas todos, em algum momento, referem-se ao valor simbólico do diploma da UnB.

Cabe aqui o destaque para o pensamento de Bourdieu (2001a) sobre a luta para a posse deste tipo de capital, no caso, o diploma de graduação da Universidade de Brasília, percebida pelos estudantes como uma instituição de prestígio. Segundo o autor, os agentes, implicados em um campo, “não têm outra escolha senão lutar para manter ou melhorar sua posição, isto é, para conservar ou aumentar o capital específico que só se engendra no campo” (BOURDIEU, 2001a, p.187).

Nesta linha de pensamento, partimos das reflexões de Almeida (2006) que toma o esforço como a principal categoria para compreender o acesso à universidade pública e a não desistência. Vale lembrar que, diferente dos estudantes pesquisados por Almeida (2006), o esforço dos graduandos entrevistados não se deu para o ingresso no curso a distância, percebidos por alguns, inclusive, como algo inesperado ou como sorte, mas sim para a permanência e para a conclusão²⁷.

Neste trabalho, entendemos o esforço como crença e prática social. Com o sentido de não desistência e de esperança de um futuro melhor, a ideia do esforço é interiorizada pelos estudantes como essencial para a conclusão do curso de graduação a distância. Enquanto prática social, sem a herança do capital cultural familiar e com uma formação educacional básica precária, os graduandos se esforçam para superar as dificuldades referentes ao cumprimento dos prazos e à distância física do professor.

Os estudantes parecem ter interiorizado, também, a necessidade do investimento na educação a partir do sentido atribuído às trajetórias dos pais²⁸, profundamente, marcadas pela desvalorização social e pela dificuldade econômica. Incorporaram a ideia de que “para ser alguém na vida” é preciso estudar e conquistar os títulos escolares. Há o sentimento de dever filial, mas buscam a distinção pela educação, no sentido dado por Bourdieu (1996b). Para serem diferentes, ou poderem dar aos filhos o que os seus pais não lhes deram.

Todos pretendem atuar na educação após a conclusão do curso. Ana, Maria, Isabel e Rita pensam em fazer concurso. Bianca já é concursada, mas pretende mudar sua área de atuação. Ana, Pedro, Maria e Bianca querem continuar os estudos. Ana quer fazer mestrado; Pedro doutorado; Maria e Bianca não especificaram o tipo de pós-graduação, mas Bianca é enfática ao dizer que será a distância: “[...] eu quero continuar, sim. E a distância! Aqui tem que ser a distância [...]”.

²⁷ Exceto por Maria que diz que seu ingresso na UnB se deu por conta de muita dedicação e perseverança após a realização de dois processos seletivos.

²⁸ Essa percepção prática da necessidade do investimento escolar a partir do sentido atribuído às trajetórias dos pais é observada por Netto (2011) em relação aos estudantes da federal de São Paulo.

CONCLUSÃO

Os graduandos de curso a distância são trabalhadores-estudantes, tendo mais de 30 anos ou estão próximos desta idade. Começaram a trabalhar para “ajudar em casa” antes do término do ensino médio e, em alguns casos, antes da conclusão do ensino fundamental. Diferentemente do estudo, o trabalho sempre foi uma constante para eles. São os primeiros da família a ingressarem em uma universidade pública. Esse ingresso improvável ocorreu depois de algum tempo da conclusão da educação básica. Nesse intervalo, constituíram família, tiveram filhos e diversas experiências profissionais.

Para estes graduandos, a universidade pública era algo muito distante ou inalcançável. Suas trajetórias familiares e escolares estão fortemente marcadas pelas dificuldades econômicas. Seus avós não frequentaram a escola. Seus pais frequentaram pouco ou também não frequentaram. Devem aos pais o que são hoje muito mais pela herança subjetiva do que pela objetiva. Não são herdeiros do capital cultural, transmitido e adquirido na família, e exigido no universo acadêmico.

O sentido atribuído às trajetórias dos familiares, marcadas por grande dificuldade econômica e pela desvalorização social, parece conformar a disposição para o investimento na educação. Interiorizaram a ideia do esforço como fundamental para conseguirem o que almejam. A ideia do esforço e do trabalho árduo também aparece como elemento fundamental para a aprendizagem. Buscam ser diferente dos pais, pensam no futuro dos filhos, querem o diploma, mas também querem aprender.

A modalidade educacional a distância não é uma opção, mas a única que se adequa às condições de vida dos trabalhadores-estudantes que precisam conciliar a realização do curso de graduação com o trabalho e com a família. Para eles, é uma oportunidade que não pode ser desperdiçada. Antes de iniciarem o curso, os estudantes acreditavam que o estudo na modalidade a distância era mais fácil, se comparado ao estudo na modalidade presencial, mas há uma mudança em tal crença durante o curso e o estudo a distância passa a ser percebido como muito difícil.

O tempo, mencionado como o principal motivo para esta escolha, é também a maior dificuldade enfrentada pelos estudantes na realização do curso. Nem todos gostam de estudar a distância. Sentem falta da relação presencial com o professor; sentem falta do contato com os colegas e se sentem sós.

Em algum momento da trajetória da graduação pensaram em desistir do curso. Não desistiram porque queriam o diploma. Trata-se do diploma da UnB, reconhecida e legitimada

como instituição de prestígio e, por isso, tida como uma aliada para ascensão profissional ou recolocação no mercado de trabalho. Há esperança de um futuro melhor, mais estável. Como parte de um projeto de ascensão social e de uma busca por melhores condições de vida, pensam nos filhos e em um futuro diferente dos que os pais tiveram. A incerteza no futuro gera no presente as disposições para o investimento na educação. A conclusão do curso é tida como desafio, sonho ou vitória.

Entendemos que há uma naturalização do esforço acadêmico, percebido pelos estudantes como virtude, legitimando o jogo escolar praticado no curso a distância. Os estudantes entrevistados acreditam que o esforço acadêmico é condição indispensável para a aprendizagem e para a conclusão do curso. Eles tomam o sucesso ou o fracasso como algo individual e atribuem ao esforço o sentido heroico, de não desistência. A crença no esforço individual ou no mérito, obviamente, não se restringe aos graduandos de curso a distância. Vimos que, assim como os jovens de classe média investigados por Netto (2011, 2014), os sujeitos desta pesquisa recorrem a um repertório simbólico que inclui o esforço enquanto crença para justificar e impulsionar o esforço enquanto prática social.

Como prática social, o esforço se dá por não serem herdeiros do capital cultural que se exige na academia, pela educação básica precária a que tiveram acesso e pela própria característica da EaD, na qual ler e escrever é a principal forma de ensino e aprendizagem. O esforço é percebido, principalmente, na dimensão intrafamiliar de coragem e heroísmo. Nem sempre há tempo para o lazer, pois utilizam os finais de semana para o estudo a distância. Quando há tempo, fazem churrasco e passeios com a família para se divertirem. Há o desejo de “conhecer o mundo”. Os trabalhadores-estudantes abdicam ou tornam menos intensas certas necessidades, a exemplo do sono (necessidade biológica), do tempo de convívio com a família (socioafetivas), sendo que esses elementos de abdicção das necessidades, vão constituindo parte das virtudes morais desses estudantes. As virtudes morais vão se constituindo por força da abdicção de certas necessidades, pelo sentido prático de dá exemplo para os demais membros da família (ser esforçado “é não ter preguiça”), em relação à expectativa de distinção social pela conquista do diploma de uma instituição pública.

Para esse tipo de trabalhador-estudante na modalidade EaD, que não tem a pressão para entrar na educação superior pública, ao contrário dos jovens na faixa etária entre 17 e 18 anos que se preparam em cursinhos ou que tem esses espaços como segundo reforço à escolarização no ensino médio, voltada para os exames como o Enem, o que há é uma pressão subjetiva - autoexigências de pessoas adultas, já pais - pelo sucesso na conclusão do curso e expectativa de ampliação de oportunidades no mercado de trabalho.

Os trabalhadores-estudantes, mais do que contrariar toda uma trajetória das gerações anteriores de pais e avós que não tiveram à sua época a oportunidade de avançar em termos de escolarização e alcançar a universidade pública, se apropriaram da educação pública como um bem público e a condição do “poder fazer”, na modalidade educacional a distância, o curso superior.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Wilson Mesquita de. **Esforço contínuo**: estudantes com desvantagens socioeconômicas e educacionais na USP. Dissertação (Mestrado em Sociologia). São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, 2006.
- ALMEIDA, Ana Maria. Herança Cultural. In: CATANI, A. et al. (Orgs.). **Vocabulário: Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017, p. 217-219.
- BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 7. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.
- BORGES, Martha K.; FAGUNDES, Marcia Regiane. A educação a distância na perspectiva dos estudantes: olhares e prospecções. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.17, n. 1, jan. 2009. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/334>>. Acesso em: 6 jan. 2017.
- BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu**: Sociologia. São Paulo: Ática, 1983, p. 47- 81.
- BOURDIEU, Pierre. O espírito de família. In: BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas, SP: Papirus, 1996, p. 124-135 (Apêndice).
- BOURDIEU, Pierre. Espaço social e espaço simbólico. In: BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas, SP: Papirus, 1996b, p. 13-33.
- BOURDIEU, Pierre. A economia dos bens simbólicos. BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas, SP: Papirus, 1996c, p. 157- 194.
- BOURDIEU, Pierre. O conhecimento pelo corpo. In: BOURDIEU, Pierre. **Meditações Pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001^a, p. 157-198.
- BOURDIEU, Pierre. O Ser Social, o Tempo e o Sentido da Existência. In: BOURDIEU, Pierre. **Meditações Pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001b, p. 253-299.
- BOURDIEU, Pierre. Espaço social e poder simbólico. In: BOURDIEU, Pierre. **Coisas Ditas**: Pierre Bourdieu. São Paulo: Brasiliense, 2004, p. 149-168.

BOURDIEU, Pierre. A escolha do necessário. In: BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007^a, p. 351-370.

BOURDIEU, Pierre. O espaço social e suas transformações. In: BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. 1. Ed. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007b, p. 95-151.

BOURDIEU, Pierre. Compreender. In: BOURDIEU, Pierre. (coord.). **A Miséria do mundo**. 9. Ed. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 693-732.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 9. Ed. Rio de Janeiro : Bertrand Brasil, 2010.

BOURDIEU, Pierre. Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos da Educação**. 14. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p.89-141.

BRITO, Angela Xavier. Trajetória. In: CATANI, A. et al. (Orgs.). **Vocabulário: Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017, p. 354-356.

CATANI, A. M. As possibilidades analíticas da noção de campo social. **Educ. Soc.**, Campinas, v.32, n.114, p.189-202, jan. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n114/a12v32n114.pdf>>. Acesso em: 2 abr. 2017.

DUVAL, Julien. Distinção (a): crítica social do julgamento. In: CATANI, A. et al. (Orgs.), **Vocabulário: Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017, p. 148-150.

FONSECA, Ana Maria. In: ALMEIDA, W. **USP para todos?** Estudantes com desvantagens socioeconômicas e educacionais e fruição da universidade pública. São Paulo: Musa Editora, 2009. (Apresentação). Disponível em: <<http://musaeditora.com.br/wp-content/uploads/2010/03/USP.pdf>>. Acesso em: 8 abr. 2017.

LAHIRE, Bernard. Reprodução ou prolongamentos críticos? **Educ. Soc.**, ano XXIII, n. 78, p. 37-55, abri. 2002. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a04v2378.pdf. Acesso em: 16 mar. 2018.

LOPES, Ruth Gonçalves; LISNIEWSKI, Simone Aparecida; JESUS, Girlene Ribeiro. Políticas públicas de educação superior a distância: um estudo preliminar das causas de evasão em curso de pedagogia a distância oferecido no âmbito do sistema Universidade Aberta do Brasil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas (PE), **Anais eletrônicos...**Porto de Galinhas (PE), 2012. Disponível em: <http://www.anped11.uerj.br/35/GT11-2385_int.pdf>. Acesso em 10 jan. 2017.

NETTO, Nicolau Dela. **Esforço e ‘vocação’**: a produção das disposições para o sucesso escolar entre alunos da Escola Técnica Federal de São Paulo. 251f. 2011. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 2011.

NETTO, Nicolau Dela. Esforçados e “talentosos”: a produção do sucesso escolar na Escola Técnica Federal de São Paulo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 3, jul./set. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v30n3/edur474.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

NEVADO, Rosane Aragón de; MENEZES, Crediné Silva de. Pressupostos, intenções e práticas de um curso a distância: as contribuições das percepções dos alunos para a avaliação do modelo. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 30, n. 1, p. 105-129, maio 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2012v30n1p105>>. Acesso em: 6 jan. 2017.

NOGUEIRA, Maria Alice. Convertidos e Oblatos – um exame da relação classes médias/escola na obra de Pierre Bourdieu. **Revista Educação, Sociedade & Cultura**, n.7, p. 109-129, 1997. Disponível em: <<https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC7/7-5-nogueira.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

NOGUEIRA, Claudio Marques Martins. Ação. In: CATANI, A. et al. (Orgs.), **Vocabulário: Bourdieu**. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017, p. 23-25.

ORTIZ, Renato. A procura de uma sociologia da prática. In: ORTIZ, Renato. **Pierre Bourdieu: sociologia**, 1983, p. 7-29.

PETERS, Otto. Didática do ensino a distância: experiências e estágio da discussão numa visão internacional. Trad. Ilson Kayser. São Leopoldo, RS: Ed. Unisinos, 2006.

PIMENTA, Alexandre Marinho; LOPES, Carlos. Habitus professoral na sala de aula virtual. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.30, n.03, p.267-289, jul. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v30n3/v30n3a12.pdf>>. Acesso em: 9 abr. 2016.

REIS, Geraldo A. **Jovens e adultos na educação a distância: uma perspectiva disposicionalista**. 2014. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília.

ROMANELLI, Geraldo. O significado da Educação Superior para duas gerações de famílias de camadas médias. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.76, n. 184, p. 445-476, set.1995. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/rbep/article/viewFile/1100/1074>>. Acesso em: 5 ago. 2017.

SEIDL, Ernesto. Jogo (Sentido do). In: CATANI, A. et al. (Orgs.), **Vocabulário: Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017, p. 241-242.

SETTON, Maria da Graça J. Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 90, p. 77-105, jan. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n90/a04v2690>>. Acesso em: 22 ago. 2016.

SILVA, Beatriz H.P. **Estudantes do curso de pedagogia a distância (FE/UnB – UAB): das trajetórias às perspectivas de longevidade escolar**. 2015. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília.

SILVA, Nunes; TAVIRA, Larissa. Licenciatura na Educação a Distância: focalizando memoriais de professores em formação. **Linhas Críticas**. Brasília, DF, v. 19, n. 40, p. 543-559, set. 2013. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/1935/193529988004.pdf>>. Acesso em: 4 out. 2016.

SOUSA, Carlos Alberto Lopes de. 'Professor, quero ser oprimida!': situação-limite e atos-limites no habitus professoral. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 18, n. 37, p. 551-568, set. 2012.

SOUZA, Jessé. **Os batalhadores brasileiros**: nova classe média ou nova classe trabalhadora? Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

SOUZA, Simone; FRANCO, Valdeni; Maria COSTA, Maria Luisa. A educação a distância na ótica discente. **Educ. Pesqui**, São Paulo, v. 42, n.1, p. 99-113, jan. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v42n1/1517-9702-ep-42-1-0099.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

VIANNEY, João. **As representações sociais da educação a distância**: uma investigação junto a alunos do ensino superior a distância e a alunos do ensino superior presencial. 2006. 329 f. Tese (Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, maio 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a03v11n32.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2017.

Recebido em: 08/11/2019

Aceito em: 28/02/2020

LIMITES E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA FORMAÇÃO DE LECENCIADOS EM LETRAS/ESPAANHOL

Samira Silva Leão

Mestra em Educação pela Faculdade Estácio. Tutora do curso de Letras/Espanhol da Universidade Federal do Ceará (UFC Virtual).

Email - miraleao@gmail.com

ORCID – <https://orcid.org/0000-0002-7027-2015>

Lia Machado Fiuza Fialho

Professora doutora do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, Professora Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UECE) e do Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas (MPPP/UECE). Líder do Grupo de Pesquisa Práticas Educativas Memórias e Oralidades - PEMO.

Email – lia_filaho@yahoo.com.br

ORCID – <http://orcid.org/0000-0003-0393-9892>

Francisca Genifer Andrade de Sousa

Doutoranda e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE). Pesquisadora do grupo de pesquisa Práticas Educativas Memórias e Oralidades da Universidade Estadual do Ceará (PEMO/UECE).

E-mail - geniferandrade@yahoo.com.br

ORCID - <http://orcid.org/0000-0001-8280-3250>

RESUMO

Objetivou-se compreender as dificuldades e as possibilidades para a formação de professores na modalidade Educação a Distância (EaD) a partir das percepções dos graduandos em Letras/Espanhol, da Universidade Federal do Ceará (UFC), na cidade de Quixeramobim-CE. A pesquisa, qualitativa do tipo estudo de caso, foi realizada mediante questionários aplicados junto a cinco alunos do referido curso. Os dados coletados foram averiguados mediante análise de conteúdo, que facultou a formulação de quatro categorias para a discussão dos resultados: expectativas dos estudantes; formação e aprendizagem em EaD; o tutor na formação em EaD; e aspectos positivos e negativos de cursar Espanhol na modalidade EaD. Verificou-se que os estudantes percebiam a modalidade EaD como única possibilidade de cursar o ensino superior, já que nas zonas rurais do interior de Quixeramobim, onde residiam, não havia universidades. A formação em regime semipresencial foi considerada de qualidade, conquanto, prejudicada pela precária estrutura física dos polos, pelo pouco tempo destinado às discussões presenciais e pelo despreparo de alguns professores tutores na língua espanhola.

Palavras-chave: Educação a distância. Formação docente. Letras/Espanhol.

LIMITS AND POSSIBILITIES OF DISTANCE EDUCATION IN THE FORMATION OF LICENSED LETTERS/SPANISH

ABSTRACT

The objective was to understand the difficulties and possibilities for the training of teachers in the Distance Education (DE) modality from the perceptions of undergraduate students in Letters/Spanish, from the Universidade Federal do Ceará (UFC), in the city of Quixeramobim-CE. The research, qualitative of the case study type, was carried out through questionnaires applied to five students of that course. The collected data were investigated through content analysis, which

allowed the formulation of four categories for the discussion of the results: students expectations; training and learning in distance education; the tutor in distance education; and positive and negative aspects of studying Spanish in distance learning. It was found that the students perceived the distance learning modality as the only possibility of pursuing higher education, since in the rural areas of Quixeramobim, where they lived, there were no universities. The training in semi-presence regime was considered of quality, although, it was hampered by the precarious physical structure of the poles, by the little time destined for the face-to-face discussions and by the unpreparedness of some tutors in the Spanish language.

Keywords: Distance education. Teacher training. Spanish/ Letters.

LÍMITES Y POSIBILIDADES DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA EN LA FORMACIÓN DE LETRAS LICENCIADAS / ESPAÑOL

RESUMEN

El objetivo fue comprender las dificultades y posibilidades para la formación de docentes en la modalidad de Educación a Distancia (ED) desde las percepciones de los estudiantes de pregrado en Letras/Español, de la Universidade Federal do Ceará (UFC), en la ciudad de Quixeramobim-CE. La investigación, cualitativa del tipo de estudio de caso, se realizó a través de cuestionarios aplicados a cinco estudiantes de ese curso. Los datos recopilados fueron investigados a través del análisis de contenido, lo que permitió la formulación de cuatro categorías para la discusión de los resultados: expectativas de los estudiantes; formación y aprendizaje en ED; el tutor en ED; y aspectos positivos y negativos de estudiar español en ED. Se descubrió que los estudiantes percibían la modalidad de aprendizaje a distancia como la única posibilidad de cursar estudios superiores, ya que en las áreas rurales del campo de Quixeramobim, donde vivían, no había universidades. El entrenamiento en régimen de semi presencia se consideró de calidad, aunque se vio obstaculizado por la precaria estructura física de los polos, por el poco tiempo destinado a las discusiones cara a cara y por la falta de preparación de algunos tutores en el idioma español.

Palabras clave: Educación a distancia. Formación del profesorado. Letras/ Español.

INTRODUÇÃO

O processo de desenvolvimento e difusão das Tecnologias da Informação e de Comunicação (TIC) na sociedade pós-moderna possibilita o fomento da educação formal a distância por meio de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), oportunidade importante, especialmente, para aqueles que não possuem condições de frequentar a sala de aula convencional, seja por incompatibilidade de horários ou pela distância geográfica entre a cidade onde vivem e as instituições de ensino (MEHDIPOUR; ZEREHKAFI, 2013; CARDOSO, 2016). A Educação a Distância (EaD) favorece a organização de horário em consonância com as necessidades particulares de cada aluno, além de propiciar o aperfeiçoamento de habilidades e de competências cognitivas com autonomia, autodisciplina e responsabilidade para a construção do conhecimento (MORAN, 2002; LIU; LIN; PAAS; 2014).

Para Miskulin (2012), o processo de mediação do conhecimento em EaD, com o uso das TICs, assume duas dimensões relevantes: a interação, que possibilita a troca de conhecimento e o diálogo entre os discentes e entre alunos e professores; e a colaboração, crucial para o desenvolvimento de projetos e de trabalhos coletivos, viabilizando a reflexão e a troca de conhecimentos e de significados.

O aumento da procura por cursos de graduação em língua estrangeira a distância tem acompanhado o avanço tecnológico e reforçado o papel do professor na sala de aula, no caso, o professor tutor no ambiente virtual (BENTES, 2009; CAVALCANTE FILHO, SALES, ALVES, 2012). Nesse estilo de ensino-aprendizagem, o aluno licenciando em Letras Espanhol apoia-se na figura do tutor como uma oportunidade importante não apenas para mediar conhecimentos teóricos, mas para manter contato com a língua estudada. O docente, por sua vez, necessita estar bem qualificado para garantir ao aluno todo o suporte necessário para que ele não seja prejudicado pela falta de interações oralizadas, logo, investir na formação de professores é essencial (LARA, 2016; LIMA; AZEVEDO, 2019; BEGO, 2016; FLORENCIO; FIALHO; ALMEIDA, 2017).

Refletindo sobre as especificidades dos cursos de licenciatura de língua estrangeiras, surgiu a inquietação que instigou este estudo: Quais as dificuldades e as possibilidades para formar professores de Letras Espanhol em EaD, na percepção dos alunos do curso dessa modalidade da Universidade Federal do Ceará (UFC)?

O curso de licenciatura em Letras/Espanhol, ofertado pela Universidade Federal do Ceará (UFC) em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB), é organizado na modalidade semipresencial, tem duração de dez semestres letivos, sendo que, das 2.824 (dois mil, oitocentos e vinte e quatro) horas de aula que integram o curso, 80% da carga horária acontece de forma virtual através do Sistema Online de Aprendizagem (SOLAR), sistema próprio da UFC, e 20% de forma presencial, em um dos polos de assistência aos alunos, com sede em várias cidades interioranas do estado do Ceará.

Desenvolveu-se uma pesquisa com o objetivo de compreender a formação de professores na modalidade EaD a partir das percepções dos graduandos em Letras/Espanhol, da Universidade Federal do Ceará (UFC), na cidade de Quixeramobim-CE. Essa cidade foi selecionada por ser um município representativo da Mesorregião dos Sertões Cearenses, sendo a segunda maior cidade do sertão central, com população de 79.540 habitantes, mas que não conta com nenhuma universidade. Quixeramobim se caracteriza economicamente por sua pecuária e produção de leite, ainda que nos últimos 20 anos tenha havido a instalação de várias indústrias (IBGE, 2010).

O estudo é relevante por possibilitar ampliar a compreensão acerca das nuances que perpassam a EaD, especialmente, na realidade de um curso de língua estrangeira, o Letras/Espanhol. Afinal, muitas são as discussões sobre a EaD no contexto brasileiro, mas no que concerne especificamente ao curso em estudo a literatura é escassa. Oportuniza-se, com efeito, tecer reflexões e discussões que envolvem nuances sobre: a aprendizagem em Letras/Português para alunos do interior em EaD; as implicações da formação profissional para atuação como tutor em EaD para o curso de Letras Espanhol; e sobre os aspectos positivos e negativos de cursar Espanhol na modalidade EaD para alunos do sertão central cearense.

METODOLOGIA

O estudo é de abordagem qualitativa (MINAYO, 1994), pois considera as subjetividades dos alunos licenciandos, valorizando suas percepções e lançando luz às minúcias invisibilizadas em pesquisas macrossociais.

Muitos estudiosos desenvolvem pesquisas qualitativas e advogam sua relevância (FIALHO, 2015, 2016; REBELO; BORGES, 2010; PEREZ, 2012; CARVALHO, 2013; DINARTE; CORAZZA, 2016; MORGADO, 2016; LIMA; SANTOS, 2018), já que estas possibilitam análises mais sensíveis de contextos específicos.

A pesquisa é do tipo estudo de caso único, pois considerou um único curso superior desenvolvido mediante EaD, licenciatura em Letras/Português, de uma instituição pública do Ceará, UFC. Tal escolha é amparada por Yin (2001, p.32), que chama atenção para a importância dos estudos de caso por se tratar de “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”, o que faculta uma investigação qualitativa mais aprofundada.

A coleta dos dados foi realizada mediante questionários *on-line* para sondagem acerca de como os estudantes compreendem o seu processo formativo, apontando limites e possibilidades da formação em EaD, mais precisamente no que remete ao curso em EaD Letras Espanhol da UFC/UAB. Ao total, foram contatados, via e-mail, quinze alunos do referido curso, escolhidos aleatoriamente, para efetivação do convite para participar da pesquisa. Desses, oito deram retorno ao e-mail concordando em participar, mas, ao final, apenas cinco assinaram o Termo de Compromisso Livre e Esclarecido e responderam o questionário integralmente.

Os cinco alunos participaram do estudo de forma voluntária, após a leitura do TCLE, que esclarecia a temática da pesquisa, objetivo do estudo, forma de participação, possibilidade de desistir a qualquer momento, ausência de benefícios, garantia de preservação da identidade etc. Em decorrência de o anonimato ter sido assegurado, as suas identidades foram preservadas e eles foram renomeados por Aluno 1, Aluno 2, Aluno 3, Aluno 4 e Aluno 5, seguindo a ordem em que procederam a chegada das respostas dos questionários, realizados no período de agosto a setembro de 2018.

O questionário foi constituído por nove questões abertas, quais sejam: 1) O que você esperava ao iniciar seu curso de Letras/Espanhol?; 2) Suas expectativas foram atendidas ou frustradas? Explique os motivos.; 3) Por que você escolheu fazer uma graduação na modalidade EaD?; 4) Como você avalia o seu curso na modalidade EaD?; 5) Você acha que sua graduação, sendo na modalidade EaD, capacita para ser professor(a) de Língua espanhola?; 6) É possível desenvolver satisfatoriamente as quatro habilidades - ler, escrever, ouvir e pronunciar?; 7) Quais estratégias você usa para aprender a falar, a ler e a interpretar a língua espanhola?; 8) Quais são os pontos positivos e negativos em fazer uma graduação em que há língua estrangeira na modalidade EaD?; e 9) O que você sugere para mudar o que apontou de negativo na questão anterior? Responder apenas no caso de ter citado algum.

A análise dos resultados procedeu conforme os ensinamentos de Bardin (2006) no que diz respeito à análise de conteúdo. Logo, primeiro foi realizada a leitura flutuante, que consiste na leitura e na releitura cuidadosa do material coletado; seguida da pré-análise para apreensão dos assuntos mais recorrentes, culminando na codificação e na categorização, por meio das quais as informações afins foram agrupadas em categorias, que por sua vez “reúnem um grupo de elementos [...] sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos” (BARDIN, 2006, p. 117). Para isso, foram seguidos critérios específicos: juntaram-se todas as informações semelhantes das entrevistas; agruparam-se os construtos que mais se assemelhavam e, por fim, reuniram-se as temáticas em grupos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Do processo de análise de conteúdo resultaram quatro categorias, a saber: 1. Expectativas dos estudantes; 2. Formação e aprendizagem em EaD; 3. O tutor na formação em EaD; e 4. Aspectos positivos e negativos de cursar Espanhol na modalidade EaD. A partir dessas categorias são realizadas as discussões do material coletado. Estas serão discutidas

uma a uma nas subseções que seguem.

Categoria 1: expectativas dos estudantes

Todos os alunos participantes do estudo cursavam o sexto semestre da licenciatura em Letras/Espanhol pela UFC, o que pressupunha algum conhecimento sobre a formação em EaD, tendo em vista os três anos de experiência, o que correspondia a mais de 50% da carga horária total do curso.

As expectativas dos alunos, ao iniciar a licenciatura em Letras Espanhol em EaD, eram positivas, pois além do desejo de estudar na UFC, universidade de prestígio na sociedade cearense, tinham o interesse de obter um diploma de curso superior e dominar a língua espanhola fluentemente, conforme discurso do Aluno 02 (2018): “Eu esperava adquirir conhecimento no decorrer do curso. Ser fluente na oralidade e dominar a escrita do espanhol”. O aluno 03, na mesma direção, acrescenta:

Esperava muito vindo de um currículo produzido pela UFC; sempre quis estudar pela UFC. Aprender outra língua e poder ensiná-la me fascinou muito no início, sempre me preparei para ser um bom professor e a cada disciplina observo meus professores para imitar suas qualidades (ALUNO 03, 2018).

Os estudantes envolvidos no estudo, por morarem distante da capital cearense, não podiam cursar presencialmente o curso de Letras na sede da UFC, geograficamente afastados, a EaD se configura oportunidade valiosa para o alcance do objetivo de concluir o nível superior em instituição de prestígio. Ao mesmo tempo, eles se mostraram conscientes acerca do desafio que envolve a tarefa de estudar em uma universidade na modalidade EaD, cuja finalidade é a flexibilização da educação para abarcar a mais interessados, inclusive, gerando oportunidades “[...] para mais brasileiros nas regiões mais remotas do país” (GONZALES, 2005, p.29).

Nesse viés, em linhas gerais, podemos definir a EaD como “[...] uma estratégia desenvolvida por sistemas educativos para oferecer Educação a setores ou grupos da população que, por razões diversas, têm dificuldade de acesso a serviços educativos regulares” (GONZALES, 2005, p. 33). Congruente a esse postulado, os licenciandos em Letras/Espanhol optaram por essa modalidade de Educação principalmente por não possuírem condições para viajar à Fortaleza para estudar na modalidade presencial, haja vista que é larga a distância geográfica entre as cidades onde vivem e a capital cearense, o que inviabiliza o trajeto de ir e vir diariamente.

Ademais, alegaram não haver condições financeiras para garantir o próprio sustento em outra cidade, diferente de outros jovens mais abastados, que recebem auxílio dos pais e mudavam de cidade para estudar, tornando nítido que os alunos do curso em estudo, em sua maioria, possuíam baixo poder aquisitivo, o que gerava desigualdade no acesso e permanência na educação (LARA, 2016; LOPES, 2019).

Não dispor do tempo necessário para frequentar aulas presenciais diariamente e a ausência de Instituições de Ensino Superior presenciais em Quixeramobim foram fatores apontados com clareza por dois alunos:

“[...] na correria que vivo hoje não teria como fazer uma faculdade presencial e até porque aqui onde moro não tenho essa oportunidade, somente EaD” (ALUNO 04);

“Escolhi estudar EaD devido morar no interior da cidade, facilitando a minha vida sem ter que se locomover ao polo todos os dias para estudar” (ALUNO 05).

A despeito da falta de oportunidade para migrar para a capital, os alunos demonstraram contentamento com a possibilidade de constituírem trajetória acadêmica e salientavam as oportunidades formativas extracurriculares que a UFC oferece, investindo não apenas no ensino, mas também em pesquisa, disseminando a compreensão de que o profissional da educação, além de professor, é pesquisador (ALVES; FIALHO; LIMA, 2018).

Em vista disso, os cursos na modalidade semipresencial se tornam as únicas opções para esses estudantes residentes da zona rural e/ou trabalhadores com ocupações diversas, já que a EaD é uma modalidade educativa que permite a interação e a troca de experiências entre professor e aluno para que esse último desenvolva a sua autonomia: “capacidade que o sujeito tem de “tomar para si” sua própria formação, seus objetivos e fins [...] ser autor da própria fala e do próprio agir” (PRETI, 2000, p. 131) , o que implica em uma formação livre dos ditames tradicionais que coloca o aluno na condição de depósito de informações (SOARES; VIANA, 2016). Em EaD a educação é mais democrática quando há interação estabelecida pelos sujeitos que dela participam (VASCONCELOS; FIALHO; LOPES, 2018), o que não quer dizer que o professor tutor não assuma papel primordial para desenvolver a aprendizagem dos estudantes.

Categoria 2: O tutor na formação em EaD

Na EaD, os estudantes devem ser autônomos e gestores da própria aprendizagem,

conquanto, o professor tutor, tanto o presencial quanto o que leciona a distância, deve oferecer suporte aos estudantes (MASETTO, 2016). No entanto, os estudantes demonstraram que suas expectativas não foram totalmente contempladas e que havia insatisfação com o curso pelo fato deste somente ter oferecido encontro presencial com tutor especializado em língua espanhola no decorrer dos primeiros semestres do curso.

Alegava-se que, ao longo dos semestres letivos, os encontros, por vezes, ficaram a cargo de um professor que, além de não ser da área de Letras/Espanhol, o que já dificultava a aprendizagem da oralidade da língua estrangeira, ainda adotava posturas docentes não adequadas ao público discente:

Minhas expectativas não foram atendidas, até porque no início tínhamos um tutor presencial que muito nos ajudava, hoje nos encontramos com um tutor presencial que não é formado em espanhol e não nos ajuda. Muito pelo contrário, o mesmo é ignorante e nos trata como criança da primeira série. E isso está deixando a turma (que já é pequena) muito frustrada e desanimada. Confesso que hoje não tranco a faculdade porque seria burrice, estou perto de finalizar e vou conseguir, mas infelizmente é desmotivadora a nossa situação (ALUNO 04, 2018).

Considerando que na EaD os estudantes são instigados a praticar cada vez mais a autonomia quanto à realização das atividades, a figura do professor tutor a distância é de suma valia, pois a este cabe assistir aos alunos e buscar sanar as suas dúvidas e dificuldades mediante o uso de *softwares* e de outras ferramentas tecnológicas que possibilitem ampliar sua autonomia e o contato com a língua estrangeira (XAVIER; FIALHO; LIMA, 2019).

Quanto ao tutor presencial, a este também cabe o suporte ao aprendizado dos alunos. Haja vista que a maior parcela da aprendizagem acontece *on-line*, a atuação desse tutor deve consistir em apoiar ao máximo os estudantes, inclusive, mediando conflitos e qualificando a comunicação (BELLONI, 2008), para isso, no caso específico do curso de língua estrangeira, é fundamental que o professor domine a língua a qual exerce a docência, uma vez que os estudantes precisam praticar a oralidade e ser apoiados nas atividades e nos exercícios.

Observou-se que o curso de Letras/Espanhol em EaD não contava com todos os profissionais devidamente qualificados, tal como aquele tutor descrito pelo Aluno 04. E a ausência de formação docente específica em espanhol de alguns tutores tornava-se prejudicial ao desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, gerando desestímulo e fracasso escolar (PEREIRA; RIBEIRO, 2017). Por outro lado, de maneira geral, os outros quatro participantes do estudo avaliam o curso como de boa qualidade, já que a maioria dos profissionais eram qualificados e incentivavam a autonomia.

Nota-se o quanto a figura do professor tutor interfere na satisfação com o curso, bem

como com o estímulo em prosseguir a graduação na modalidade EaD. Isso possibilita inferir que é necessário investir na qualificação profissional continuamente com vistas a qualificar a práxis docente (ARAÚJO; ESTEVES, 2017).

Santos e Chapani (2019), assim como Alves, Fialho e Lima (2018) analisam a formação continuada de professores, compreendida como o movimento de reflexão sobre o fazer pedagógico, embasada pela criticidade, que envolve a pesquisa e reflexão da prática. Nessa direção, a práxis educativa é vista como um fundamento que deve perpassar a formação continuada dos professores, pois somente a partir dela os profissionais da educação poderão ressignificar e qualificar as suas atuações em sala de aula (GENÚ, 2018; JARDILINO; SAMPAIO, 2019), seja em ambientes virtuais ou presencialmente.

Importa, contudo, que o docente, para além de mediar as aprendizagens de conteúdos curriculares, desenvolva uma educação voltada para a formação humana, para a liberdade responsável e para o pleno desenvolvimento da cidadania (VASCONCELOS; FIALHO; LOPES, 2018; LIMA; SANTOS, 2018).

Categoria 3: Implicações da EaD para o curso de Letras/Espanhol

Os licenciandos, de maneira geral, avaliaram que o curso de Letras/Espanhol na modalidade a distância capacita o aluno para ser um bom professor de língua espanhola, tanto em virtude dos conteúdos estudados, definidos como “muito ricos”, como em decorrência de os professores-tutores oferecerem subsídios necessários aos alunos com vistas ao desenvolvimento das habilidades necessárias para a construção de seu conhecimento: ler, escrever, ouvir e pronunciar.

Em consequência dessa compreensão, a maioria dos estudantes afirmou ser possível desenvolver as quatro habilidades no íterim do processo formativo, mas reconhecem que, além das atividades ofertadas no decorrer do curso, era necessário esforço individual para dominar a língua estrangeira, que deveria ser praticada cotidianamente. Isso porque as atividades da graduação focam mais na leitura e na escrita do espanhol, deixando a busca pela boa pronúncia e compreensão auditiva na responsabilidade dos alunos, conforme explica o Aluno 03:

Para desenvolver bem estas habilidades precisamos estudar além do ambiente virtual de aprendizagem. O ambiente disponibiliza muita leitura e produção de atividades escritas e, com isso, desenvolvemos dois dos critérios mencionados, a leitura e a escrita. No entanto, para ouvir e falar bem, precisamos pesquisar e estudar além do AVA. Inclusive, por ter poucos

encontros presenciais isso se torna mais difícil ainda (ALUNO 03, 2018).

Essa postura de autonomia e responsabilidade individual com a própria formação é inerente a EaD, no entanto, até nos cursos presenciais o tempo dispendido nas aulas não é suficiente para garantir aprendizagem de qualidade nos domínios ‘pronúncia’ e ‘audição’, sendo necessário esforço de cada um em horários extra aulas. Na EaD, porém, esse tempo deve ser ainda mais expressivo (MARTINS; SANTANA; FIALHO, 2014), já que os encontros presenciais acontecem somente uma ou duas vezes ao mês, no caso do curso de Línguas/Espanhol da UFC.

Por isso, a postura autônoma do aluno 03, expressa no relato anterior, não se difere dos demais licenciandos, que buscam outros meios para exercitar a língua espanhola fora do ambiente virtual de aprendizagem, por exemplo, ouvindo músicas, assistindo filmes e noticiários e se comunicando virtualmente com falantes nativos no espanhol. O Aluno 5 assevera que “todas essas habilidades são possíveis para nos tornarmos um professor completo” (ALUNO 05, 2018).

Na contramão, apenas um aluno alegou ser impossível o domínio da oralidade de uma língua estrangeira quando não há contato diário com um professor tutor fluente: “Acho que não é possível desenvolver todas as 4 habilidades 100%, pois a fala necessita do professor em sala de aula, praticando a linguagem e, na modalidade EaD, é algo bem complicado” (ALUNO, 02 2018). Conquanto, observa-se que na EaD é necessária uma maior autonomia do aluno em busca do contato com a língua estrangeira, pois o ensino a distância torna mais escassa a possibilidade de interações oralizadas entre alunos e professores tutores.

Como esforços individuais, para complementar as atividades curriculares, foi mencionado um panorama de estratégias para aprender a falar, a ler, a entender e a interpretar a língua espanhola e, assim, aperfeiçoar-se na área de estudo. O Aluno 01 listou algumas das estratégias por ele adotadas:

Além do conteúdo do curso, procuro ouvir os falantes nativos da Espanha, através de programas, noticiários via internet, vídeos, estudo a entonação, pronúncia espanhola e de alguns países da América para conseguir entender algumas diferenças, que seja na pronúncia ou entonação (ALUNO 01, 2018).

Porquanto, há compreensão por parte da maioria dos estudantes de que o fluxograma curricular determinado pelo curso deve ser complementado por outras práticas, selecionadas a critério de cada aluno; prioritariamente no que concerne ao desenvolvimento da familiaridade

com a língua espanhola, pois somente os encontros presenciais com os professores (quando fluentes) não são capazes de garantir a formação para uma boa pronúncia e compreensão auditiva, somente apreendida pela prática cotidiana. Essa autonomia e responsabilidade individual na busca por contornar lacunas e fomentar melhores condições de ensino e aprendizagem, inclusive, é condição importante para o desenvolvimento de uma educação crítica e emancipatória, que forma sujeitos comprometidos com a atuação social na busca por minimizar as injustiças sociais, econômicas e culturais causadas pela desigualdade no acesso à educação (PEREIRA; RIBEIRO, 2017).

Categoria 4: Aspectos positivos e negativos de cursar Espanhol na modalidade EaD

A não exigência constante de deslocamentos físicos, a flexibilidade nos horários para estudo, o exercício da autonomia, o tempo suficiente para a execução de atividades, os ambientes virtuais preenchidos por conteúdos de qualidade e os recursos assíncronos e síncronos, foram aspectos apontados como os principais pontos positivos para estudar no curso de Letras/Espanhol em EaD. Tais aspectos “[...] permitem combinar a flexibilidade da interação humana [...] com a independência no tempo e no espaço” (BELLONI, 2008, p. 59), tornando a formação mais cômoda e adaptável aos diversos ritmos de vida.

Os relatos dos estudantes confirmam o exposto:

“[...] desenvolvimento da autonomia em todos os cursos da EaD [...], criticidade, ambientes virtuais com conteúdos muito bons e recursos assíncronos e síncronos que auxiliam o aprendizado” (ALUNO 03, 2018);

“Maior flexibilidade de horários para os alunos acessarem à educação, facilidade de acesso a cursos de graduação e pós-graduação. Pessoas que trabalham o dia todo, por exemplo, podem fazer a graduação ou a pós-graduação a distância” (ALUNO 05, 2018).

De fato, a EaD revolucionou os moldes da escolarização brasileira, descentralizando a formação de forma presencial e tornando viável a flexibilização dos estudos tanto de formação inicial quanto continuada (MORORÓ, 2017; SMYTH, HAMEL, 2016).

Na contramão dos aspectos positivos, emergiram alguns outros de caráter negativo, quais sejam: a exigência por organização e por otimização do próprio tempo; os poucos encontros presenciais por disciplina; a limitação do tempo destinado à discussão dos conteúdos; a ausência de qualificação para todos os professores no que concerne à interação com a turma e sanar as dúvidas dos alunos. Esses aspectos foram considerados os principais desafios enfrentados pelos estudantes do curso de Letras/Espanhol em EaD da UFC.

Mesmo os alunos mais satisfeitos com o curso, ao refletirem sobre as lacunas desse modelo de escolaridade, listaram dificuldades enfrentadas:

Dispersão física dos participantes pelo fato de professor e aluno não estarem presentes no mesmo espaço físico e limitação nas discussões: nem sempre há um professor para interagir com os alunos o tempo todo, isso pode tornar as discussões limitadas e possíveis dúvidas não serão sanadas (ALUNO 05, 2018).

Esses problemas apontados foram considerados decorrentes da distância geográfica, já que no ensino presencial não existiriam, logo, são associados a EaD (NUNES, 2012). Não obstante, os ambientes virtuais foram pensados para buscar diminuir essa distância e passar a sensação de proximidade e parceria entre alunos e professores, que mesmo em espaços diferentes, podem interagir e tornar viável a aprendizagem de qualidade, conforme mencionado por Dias e Leite (2010, p. 115):

As facilidades oferecidas pelo atual aparato tecnológico vêm modificando as possibilidades de diálogo a distância, colocando à disposição dos alunos e professores ambientes virtuais de aprendizagem visando a interação.

Estamos na era da mobilidade e da ubiquidade. [...] Podemos dizer que, com os ambientes computacionais, ficou mais fácil participar do processo de construção do conhecimento dos alunos. Nesse novo espaço de comunicação, conhecido como ciberespaço, as ferramentas computacionais podem potencializar a interação e a interatividade entre alunos, professores e material didático.

Por esse motivo, o ideal é que as instituições que ofertam os cursos na modalidade EaD se apropriem de materiais didáticos, como *softwares* educativos, e de serviços digitais variados para facilitar a interação entre os envolvidos com a EaD (XAVIER; FIALHO; LIMA, 2019). Dessa forma, importa realizar constantes avaliações e adaptação de módulos, sistemas e plataformas para que se adequem às necessidades inerentes a EaD e aos alunos, haja vista que a atualização e o avanço tecnológico são constantes e as especificidades regionais precisam ser levadas em consideração.

Em face das dificuldades elencadas que perpassam a EaD, os participantes do estudo fizeram algumas sugestões com vistas a otimização do processo de ensino e aprendizagem no seu curso, a exemplo da intensificação do contato via redes sociais, conforme um aluno explica: “Sugiro que, apesar da distância, o professor e o aluno tenham mais comunicação para debater e tirar as dúvidas necessárias, como por exemplo, num grupo nas redes sociais” (ALUNO 05, 2018). Outro aluno acrescenta:

Inclusão social aos estudantes, maior ação do poder público para educação, infraestrutura física nos polos da UFC/UAB, material didático para os professores, salários condizentes com a formação de cada educador, encontros presenciais para juntos interagirmos na sala de aula etc. (ALUNO 01, 2018).

Observa-se que o aluno 01 é bem crítico e aponta lacunas que não se limitam a EaD, mas concernem à Educação brasileira de modo geral. A insuficiência de recursos públicos aplicados na Educação, reverberado na parca provisão de infraestrutura e recursos materiais, bem como na baixa remuneração dos tutores, que recebem apenas bolsas para exercer uma complexa atividade de docência no ensino superior, precarizam a educação. E, por mais que a EaD torne a Educação acessível a muitos que não teriam a oportunidade de estudar em instituições presenciais, a educação continua pecando na inclusão social dos estudantes.

Além de melhoramentos na infraestrutura física nos polos da UFC/UAB para oferecer conforto aos alunos e o provimento de mais material didático para professores e estudantes, há a necessidade de uma readaptação estrutural da EaD desenvolvida pela UFC, pois nem sempre há equipamentos para uso nos encontros presenciais e falta a oportunidade de acesso a livros, laboratórios e outros recursos. Somando-se a isso, os alunos chamaram atenção para necessidade de valorização dos profissionais da Educação, aspecto estreitamente relacionado à qualidade do ensino desenvolvido (GENÚ, 2018; BEGO, 2016), pois a remuneração recebida pelo tutor não é condizente à formação de cada professor, já que eles recebem apenas bolsa de valor irrisório para trabalharem sem vínculo empregatício.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo objetivou compreender as dificuldades e as possibilidades na formação de professores em EaD, na percepção dos alunos do curso de Letras Espanhol da UFC na modalidade a distância, considerando as suas vivências acadêmicas no decorrer do processo formativo, o que oportunizou tomar conhecimento acerca das particularidades que perpassam a formação para a docência mediante a EaD, modalidade educativa cada vez mais usual, tanto nos curso de graduação de modo geral, quanto nas licenciaturas.

Para alcançar o escopo, foi realizada pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, com 05 estudantes do curso de Letras Espanhol da UFC/UAB dos polos de Quixeramobim, no período de agosto a setembro de 2018. O instrumento adotado para a coleta dos dados foi o questionário, composto por indagações atinentes às vivências dos estudantes no curso, à relação professor-aluno, às expectativas e aos pontos positivos e

negativos de cursar licenciatura a distância. O material coletado foi tratado seguindo a técnica da análise de conteúdo, resultando em quatro categorias: 1. Perfil dos estudantes; 2. Formação em EaD e aprendizagem; 3. Implicações da EaD para o curso de Letras Espanhol; e 4. Aspectos positivos e negativos de cursar Espanhol na modalidade EaD.

A primeira categoria, que tratou sobre o perfil dos estudantes, elucidou que os licenciandos em Letras Espanhol pela UFC/UAB dos polos de Quixeramobim e de Itapipoca se tratam de jovens e adultos que enxergam nessa modalidade de ensino, bem como nesse curso, a possibilidade de estudar um curso de graduação, já que ambas as cidades são situadas longe de Fortaleza, onde fica localizado o maior contingente de IES presenciais e é inviável a locomoção diária entre o local onde moram e a capital cearense. Ademais, os participantes do estudo iniciaram o curso com expectativas positivas, tanto pela oportunidade de formação em nível superior, quanto por estudarem na UFC, uma das universidades de maior prestígio do Estado.

A segunda categoria – Formação em EaD e aprendizagem – demonstrou que a formação em regime semipresencial, muitas vezes, é prejudicada pela ausência de encontros presenciais e/ou pela falta de formação dos professores tutores na área do curso, que por ser de outra área do conhecimento, desconhecem as particularidades que perpassam a formação do licenciando em Letras Espanhol. Apesar disso, a EaD se apresenta como opção educativa de grande valia para esse público, principalmente por possibilitar o acesso ao Ensino Superior sem que seja necessário deslocamento.

A terceira categoria – Implicações da EaD para o curso de Letras Espanhol – explicitou que os estudantes consideram que o curso de Letras Espanhol da UFC/UAB habilita o professor para o exercício da docência; no entanto, o domínio das quatro habilidades dessa língua estrangeira (ler, escrever, ouvir e pronunciar), prioritariamente no que concerne à pronúncia, demanda de investimentos pessoais, já que nem os encontros presenciais, nem as atividades do AVA são suficientes para alcançar esse escopo, uma vez que essa habilidade só pode ser formativo, o que oportunizou tomar conhecimento acerca das particularidades que perpassam a formação para a docência mediante a EaD, modalidade educativa cada vez mais usual, tanto nos curso de graduação de modo geral, quanto nas licenciaturas.

Para alcançar o escopo, foi realizada pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, com 05 estudantes do curso de Letras Espanhol da UFC/UAB dos polos de Quixeramobim, no período de agosto a setembro de 2018.

O instrumento adotado para a coleta dos dados foi o questionário, composto por

indagações atinentes às vivências dos estudantes no curso, à relação professor-aluno, às expectativas e aos pontos positivos e negativos de cursar licenciatura a distância. O material coletado foi tratado seguindo a técnica da análise de conteúdo, resultando em quatro categorias: 1. Perfil dos estudantes; 2. Formação em EaD e aprendizagem; 3. Implicações da EaD para o curso de Letras Espanhol; e 4. Aspectos positivos e negativos de cursar Espanhol na modalidade EaD.

A primeira categoria, que tratou sobre o perfil dos estudantes, elucidou que os licenciandos em Letras Espanhol pela UFC/UAB dos polos de Quixeramobim e de Itapipoca se tratam de jovens e adultos que enxergam nessa modalidade de ensino, bem como nesse curso, a possibilidade de estudar um curso de graduação, já que ambas as cidades são situadas longe de Fortaleza, onde fica localizado o maior contingente de IES presenciais e é inviável a locomoção diária entre o local onde moram e a capital cearense. Ademais, os participantes do estudo iniciaram o curso com expectativas positivas, tanto pela oportunidade de formação em nível superior, quanto por estudarem na UFC, uma das universidades de maior prestígio do Estado.

A segunda categoria – Formação em EaD e aprendizagem – demonstrou que a formação em regime semipresencial, muitas vezes, é prejudicada pela ausência de encontros presenciais e/ou pela falta de formação dos professores tutores na área do curso, que por ser de outra área do conhecimento, desconhecem as particularidades que perpassam a formação do licenciando em Letras Espanhol. Apesar disso, a EaD se apresenta como opção educativa de grande valia para esse público, principalmente por possibilitar o acesso ao Ensino Superior sem que seja necessário deslocamento.

A terceira categoria – Implicações da EaD para o curso de Letras Espanhol – explicitou que os estudantes consideram que o curso de Letras Espanhol da UFC/UAB habilita o professor para o exercício da docência; no entanto, o domínio das quatro habilidades dessa língua estrangeira (ler, escrever, ouvir e pronunciar), prioritariamente no que concerne à pronúncia, demanda de investimentos pessoais, já que nem os encontros presenciais, nem as atividades do AVA são suficientes para alcançar esse escopo, uma vez que essa habilidade só pode ser adquirida mediante treino diário.

Portanto, a necessidade de esforço por parte de cada aluno não é uma limitação da EaD, mas uma necessidade inerente ao aprendizado de qualquer língua, seja através de formação presencial ou não.

A última categoria – Aspectos positivos e negativos de cursar Espanhol na modalidade EaD – elucidou que os estudantes reconhecem muitos dos ganhos propiciados pela educação

semipresencial, tais como o desenvolvimento da autonomia, a gestão do próprio ritmo de aprendizagem e a flexibilidade dos horários e dos locais de estudo, fatores que corroboram para abarcar uma população que, se não fosse a EaD, possivelmente não teria condições de estudar. Conquanto, no lócus da pesquisa, ainda há desafios a ser superados, tais como a melhoria estrutural do polo, a valorização dos professores tutores mediante remuneração condizente à formação e aumento da carga horária para as discussões presenciais.

Conclui-se, portanto, que o estudo contribuiu por permitir conhecer a realidade pesquisada, o curso de Letras Espanhol da UFC/UAB das cidades de Quixeramobim e Itapipoca, aclarando possibilidades para aprimorar a EaD dessa, e de outras instituições educativas. No entanto, limita-se a abordar uma única realidade, justamente por se tratar de um estudo de caso, o que não permite a generalização dos resultados; por isso, propõe-se a realização de novas investigações que analisem contextos distintos para permitir a comparação de resultados e o aperfeiçoamento da oferta da EaD, especialmente no campo da formação docente.

REFERÊNCIAS

ALVES, F. C.; FIALHO, L. M. F.; LIMA, M. S. L. Formação em pesquisa para professores da educação básica. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 11, p. 285, 2018. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/index> Acesso em: 10 de out. 2019.

ARAÚJO, R. M. B.; ESTEVES, M. M. F. A formação docente, inicial e contínua, para o trabalho com adultos em Portugal: o olhar dos professores. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 18-35, 2017. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/121/104> Acesso em: 10 de out. 2019.

BANFIELD, G.; HADUNTZ, H.; MAISURIA, A. The (im)possibility of the intellectual worker inside the neoliberal university. **Educação & Formação**, v. 1, n. 3, p. 3-19, 2016. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/110/93> Acesso em: 10 de out. 2019.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006.

BEGO, A. Políticas públicas e formação de professores sob a perspectiva da racionalidade comunicativa: da ingerência tecnocrata à construção da autonomia profissional. **Educação & Formação**, v. 1, n. 2, p. 3-24, 2016. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/98> Acesso em: 21 jan. 2020.

BELLONI, M. L. **Educação a Distância**. São Paulo: Editora Autores Associados, 2008.

BENTES, R. F. A avaliação do tutor. In: LITTO, F.; FORMIGA, M. **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo, Pearson, 2009.

CARDOSO, A. C. Pro-tecnologia: uma abordagem de formação inicial de professores para o uso das tecnologias digitais. **Educação & Formação**, v. 1, n. 3, p. 50-70, 2016. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/113/96> Acesso em: 21 jan. 2020.

CARVALHO, M. J. A liderança na organização escolar: o diretor. **Práxis Educacional**, v. 8, n. 13, p. 193-209, 2013. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/717>>. Acesso em: 11 abr. 2020.

CAVALCANTE FILHO, A.; SALES, V. M. B.; ALVES, F. C. A identidade docente do tutor da educação a distância. **Anais...** Simpósio Internacional de Educação a Distância 2012 / Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância 2012, Universidade Federal de São Carlos, 10 a 22 de setembro de 2012.

DIAS, R. A.; LEITE, L. S. **Educação a distância: da legislação ao pedagógico**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2010.

DINARTE, L. D.; CORAZZA, S. Espaço poético como tradução didática: Bachelard e a imagem da casa. **Educação & Formação**, v. 1, n. 2, p. 135-148, 2016. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/105>>. Acesso em: 11 abr. 2020.

FIALHO, L. M. F. **A vida de jovens infratores privados de liberdade**. Fortaleza: UFC, 2015.

FIALHO, L. M. F. **Assistência à criança e ao adolescente "infrator" no Brasil: breve contextualização histórica**. Fortaleza: EdUECE, 2016.

FLORENCIO, L. R. S; FIALHO, L. M. F; ALMEIDA, N. R. O. Política de Formação de Professores: A ingerência dos Organismos Internacionais no Brasil a partir da década de 1990. **Holos**, v. 5, p. 303-312, 2017. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/5757> Acesso em: 27 mar. 2020.

GENÚ, M. A abordagem da ação crítica e a epistemologia da práxis pedagógica. **Educação & Formação**, v. 3, n. 9, p. 55-70, 2018. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/856> Acesso em: 05 mar. 2020.

GONZALEZ, M. **Fundamentos da tutoria em Educação a Distância**. São Paulo: Avercamp, 2005.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Populacional 2010. 29 de novembro de 2010.

JARDILINO, J. R.; SAMPAIO, A. M. Desenvolvimento profissional docente: reflexões sobre política pública de formação de professores. **Educação & Formação**, v. 4, n. 10, p. 180-194, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/848> Acesso em: 10 abr. 2020.

LARA, A. M. Políticas de redução da desigualdade sociocultural. **Educação & Formação**, v. 1, n. 3, p. 140-153, 2016. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/118> Acesso em: 21 jan. 2020.

LIMA, A.; AZEVEDO, M. L. Processo de institucionalização da política nacional e estadual de formação docente: proposições e resistências no Paraná. **Educação & Formação**, v. 4, n. 12, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/1126> Acesso em: 05 abr. 2020.

LIMA, J.; SANTOS, G. Valores, educação infantil e desenvolvimento moral: concepções dos professores. **Educação & Formação**, v. 3, n. 8, p. 153-170, 2 maio 2018. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/275> Acesso em: 05 abr. 2020.

LIU, T.; LIN, Y.; PAAS, F. Effects of prior knowledge on learning from different compositions of representations in a mobile learning environment. **Computers & Education**, [S.l.], v. 72, p. 328-338, 2014. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131513003047>. Acesso em: 20 jan. 2020.

LOPES, A. L. Legislação e processos educativos: A constituição da escola primária no Piauí (1845 a 1889). **Educação & Formação**, v. 4, n. 10, p. 50-65, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/866> Acesso em: 21 jan. 2020.

MARTINS, C. A.; SANTANA, J. R.; FIALHO, L. M. F. **Práticas educativas digitais: uma história, uma perspectiva**. Fortaleza: Edições UFC, 2014.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso de tecnologia. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2006.

MEHDIPOUR, Y.; ZEREHKAFI, H. Mobile Learning for Education: Benefits and challenges. **International Journal of Computational Engineering Research**, [S.l.], v. 3, n. 6, p. 93-101, 2013. Disponível em: http://www.ijceronline.com/papers/vol3_issue6/part%203/p03630930100.pdf. Acesso em: 25 fev. 2020.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MISKULIN, R. G. S. Mito seis. Es sólo para ciertos temas. In: LÓPEZ, G. A. V.; BRAVO, M. L. R. (Ed.). **Diez mitos sobre la educación virtual: una mirada intercultural**. Medellín: Fondo Editorial Universidad, 2012. p. 101-124.

MORAN, J. M. O que é educação a distância. In: **Boletim Educação a Distância**. Brasília: Ministério da Educação - Secretaria de Educação a Distância, 2002.

MORGADO, J. C. O professor como decisor curricular: de ortodoxo a cosmopolita. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 9, n. 18, p. 55-64, 2016. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/4964/4098>. Acesso em: 07 abr. 2020.

MORORÓ, L. P. A influência da formação continuada na prática docente. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 36-51, 2017. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/122/105> Acesso em: 10 de out. 2019.

NUNES, V. B. **Processo avaliativo de tutores a distância em um curso de Pós-graduação e reflexões sobre mudanças de condutas**. 379f. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, 2012.

PEREIRA, A.; RIBEIRO, C. S. A culpabilidade pelo fracasso escolar e a interface com os “problemas de aprendizagem” em discurso. **Educação & Formação**, v. 2, n. 5, p. 95-110, 2017. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/138> Acesso em: 07 abr. 2020.

PEREZ, M. C. A. Infância e escolarização: discutindo a relação família, escola e as especificidades da infância na escola. **Práxis Educacional**, v. 8, n. 12, p. 11-25, mar. 2012. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/684> Acesso em: 11 abr. 2020.

PRETI, O. (Org.). **Educação a distância: construindo significados**. Brasília: Plano, 2000.

REBELO, P. V.; BORGES, G. F. Contributos para o estudo do desenvolvimento do adulto: reflexões em torno da generatividade. **Práxis Educacional**, v. 5, n. 7, p. 97-114, 2010. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/603> Acesso em: 11 abr. 2020.

SANTOS, E. L.; CHAPANI, D. T. O horário de atividades complementares como espaço de formação crítica: limites e possibilidades. **Práxis Educacional**, v. 15, n. 35, p. 490-509, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v15i35.5694> Acesso em: 07 abr. 2020.

SMYTH, E.; HAMEL, T. The history of initial teacher education in Canada: Québec and Ontario. **Educação & Formação**, v. 1, n. 1, p. 88-109, 2016. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/93> Acesso em: 21 jan. 2020.

SOARES, C.; VIANA, T. Jovita Alves Feitosa: memórias que contam a história da educação nas prisões cearenses. **Educação & Formação**, v. 1, n. 1, p. 140-158, 2016. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/96> Acesso em: 21 jan. 2020.

VASCONCELOS, J. G.; FIALHO, L. M. F.; LOPES, T. M. R. Educação e liberdade em Rousseau. **Educação & Formação**, v. 3, n. 8, p. 210-223, 2018. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/278/206> Acesso em: 10 de out. 2019.

XAVIER, A. R.; FIALHO, L. M. F.; LIMA, V. F. Tecnologias digitais e o ensino de Química: o uso de softwares livres como ferramentas metodológicas. **Foro de Educación**, n. 17, v. 27, p. 289-308, 2019. Disponível em: <https://www.forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/617> Acesso em: 18 jan. 2020.

YIN, Robert. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

Recebido em: 19/03/2020

Aceito em: 13/04/2020

A PRÁTICA DOS ORIENTADORES PEDAGÓGICOS EM QUEIMADOS (RJ) NA PERSPECTIVA DE UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Bethania Bittencour

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e doutoranda pela Universidade Federal do Rio de Janeiro

Email: bethania1707@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7879-8900>

Daniela Patti do Amaral

Professora Associada da Faculdade de Educação da UFRJ Programa de Pós Graduação em Educação da UFRJ Coordenadora do GESED - Grupo de Estudos e Pesquisas dos Sistemas Educacionais

Email: anielapatti.ufrj@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9234-1843>

RESUMO

O presente artigo aborda a atuação dos orientadores pedagógicos da rede municipal de Queimados (RJ), na Baixada Fluminense. A partir da análise documental e aplicação de questionários em 2018, buscamos analisar a política acerca da atuação do orientador pedagógico e as percepções destes atores escolares sobre a gestão democrática da escola pública e das suas práticas pedagógicas. O conselho escolar e o projeto político pedagógico são indicados como principais mecanismos de gestão democrática. Por outro lado, apontam um descrédito neste colegiado devido às práticas procedimentalistas e as ações de elaboração e avaliação do projeto político pedagógico sem participação da comunidade escolar. Indicam uma demanda de atividades burocráticas, uma vez que o que acontece na escola torna-se pedagógico e, por isso, de atribuição do orientador pedagógico, o que leva a um afastamento do trabalho pedagógico cotidiano.

Palavras-chave: Orientador pedagógico. Gestão democrática. Gestão escolar.

THE PRACTICE OF PEDAGOGICAL ADVISORS IN QUEIMADOS (RJ) FROM THE PERSPECTIVE OF A DEMOCRATIC MANAGEMENT

ABSTRACT

This article discusses the role of pedagogical advisors from the municipal network of Queimados (RJ), in Baixada Fluminense. Based on documentary analysis and the application of questionnaires in 2018, we seek to analyze the policy regarding the role of the pedagogical advisor and the perceptions of these school actors on the democratic management of the public school and its pedagogical practices. The school council and the political pedagogical project are indicated as the main mechanisms of democratic management. On the other hand, they point to a disrepute in this collegiate due to the procedural practices and the actions of elaboration and evaluation of the political pedagogical project without the participation of the school community. They indicate a demand for bureaucratic activities, since what happens at school becomes pedagogical and, therefore, attributable to the pedagogical advisor, which leads to a departure from everyday pedagogical work.

Keywords: Pedagogical advisors. Democratic management. School management.

LA PRÁCTICA DE LOS ASESORES PEDAGÓGICAS EN QUEIMADOS (RJ) DESDE LA PERSPECTIVA DE UNA GESTIÓN DEMOCRÁTICA

RESUMEN

Este artículo analiza el papel de los asesores pedagógicos de la red municipal de Queimados (RJ), en Baixada Fluminense. Con base en el análisis documental y la aplicación de cuestionarios en 2018, buscamos analizar la política con respecto al papel del asesor pedagógico y las percepciones de estos actores escolares sobre la gestión democrática de la escuela pública y sus prácticas pedagógicas. El consejo escolar y el proyecto político pedagógico se señalan como los principales mecanismos de gestión democrática. Por otro lado, señalan un descrédito en este colegiado debido a las prácticas procesales y las acciones de elaboración y evaluación del proyecto político pedagógico sin la participación de la comunidad escolar. Indican una demanda de actividades burocráticas, ya que lo que sucede en la escuela se vuelve pedagógico y, por lo tanto, atribuible al asesor pedagógico, lo que conduce a una desviación del trabajo pedagógico cotidiano.

Palabras clave: Asesor pedagógico. Gestión democrática. Gestión escolar.

INTRODUÇÃO

Em diversos contextos escolares pode-se observar a presença do orientador pedagógico e interessa-nos, neste trabalho, utilizar esta nomenclatura para caracterizar o profissional da gestão escolar que atua, em linhas gerais, na articulação do trabalho pedagógico na escola de forma coletiva, com a função de integrar as ações que são desenvolvidas para a sua atividade fim. O orientador pedagógico pode ser considerado, portanto, o ator que articula a atividade pedagógica na escola juntamente com o corpo docente tendo em vista o desenvolvimento dos planejamentos, da avaliação, dos projetos, do currículo, entre outros aspectos que envolvem o processo de ensinar, aprender, socializar, contextualizar no sentido de formar integralmente o aluno. Moehlecke (2017a) aponta que o orientador pedagógico tem a função de articulador, coordenador e formador centralizada no trabalho junto aos docentes e nos processos de gestão, dentro de uma proposta de construção pela escola de seu projeto político e pedagógico de maneira coletiva e participativa abrangendo a participação de professores, alunos, pais, funcionários e comunidade.

Para Rangel (2012), a orientação pedagógica propicia a reflexão teórica sobre a prática e as trocas de experiências, a observação e a análise de problemas e soluções comuns, debates de estudos sobre a prática pedagógica. A atuação do orientador pedagógico, ainda segundo a autora, é perceber e estimular o aproveitamento dos elos articuladores das atividades pedagógicas.

O presente artigo é um exercício de análise e problematização sobre a percepção de orientadores pedagógicos de escolas públicas sobre a gestão democrática, a partir da sua

encenação (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016) das políticas e deriva de uma pesquisa de mestrado realizada entre os anos de 2017 e 2018 no município de Queimados, localizado na baixada fluminense, no estado do Rio de Janeiro (RJ). A pesquisa abre espaço para tensionar a atuação dos profissionais de orientação pedagógica e o debate de como está inscrito o cargo de orientador pedagógico no município universo da pesquisa desde a sua emancipação, o que pode contribuir para as políticas que o definem em outros contextos. Interessa-nos contribuir no aperfeiçoamento do quebra-cabeça da ciência normal (KUHN, 2017) que os cientistas vêm montando através de suas indagações e investigações sobre diversos aspectos das políticas educacionais.

A escolha pelo município de Queimados se justifica pelos diferentes elementos que o contexto local nos fornece para a pesquisa da política educacional para a gestão escolar desde a sua emancipação, em 1990. A prática dos orientadores pedagógicos admitidos e efetivados por meio do primeiro concurso público realizado em 2012 é o centro do estudo. O corpo de orientadores pedagógicos da rede municipal queimadense era, inicialmente, composto por professores concursados e indicados pelo diretor de escola, conforme o Estatuto do Magistério (QUEIMADOS, 1995) num movimento de seleção para a função menos democrática que o concurso público. Com a sanção da lei nº 1019/ 10 (QUEIMADOS, 2010), houve a criação de 28 cargos de orientadores pedagógicos no município composto por 32 escolas municipais. Mesmo com a criação do cargo²⁹, permaneceram na função de orientação pedagógica docentes indicados pela direção escolar. Os profissionais que assumiram o cargo de orientador pedagógico são os sujeitos da pesquisa, dadas as limitações de se realizar um estudo que pudesse compreender os motivos da chegada do concurso público para a orientação pedagógica e, também, de se ter como sujeitos os orientadores na função. Contudo, abre-se caminho para que novos estudos respondam a questões aqui não tratadas.

A gestão escolar, neste cenário, é composta pela equipe denominada Equipe Técnico-Administrativo Pedagógica (ETAP) da qual são integrantes o diretor escolar, o diretor escolar adjunto, o orientador educacional e o orientador pedagógico. A ETAP é composta por profissionais da escola com diferentes formas de ingresso na rede: o diretor é escolhido por eleições diretas; o diretor adjunto indicado pelo diretor eleito, os orientadores pedagógico e educacional admitidos pelo concurso público e/ ou indicados também pelo diretor escolar eleito. Considerando as limitações da pesquisa, não foi possível investigar as tensões oriundas

²⁹ Consideramos que função e cargo são definições distintas: função remete à uma atividade ou à uma prática exercida por um profissional, mas que não é inerente de seu cargo, da origem. Ao cargo, consideramos que representa uma responsabilidade inerente a uma posição profissional, obrigação, atribuição própria de um determinado profissional.

da ETAP enquanto equipe de gestão escolar com diferentes formas de entrada de seus integrantes. Do mesmo modo, não foi escopo captar se houve questões na chegada dos orientadores pedagógicos efetivados no cargo por meio de concurso público em um cenário onde, até então, havia unicamente docentes atuando na função, indicados pelo diretor.

Utilizamos o ciclo de políticas (BOWE, BALL & GOLD, 1992; BALL, 1994) como aporte teórico-metodológico de modo a analisar as políticas educacionais de forma cíclica, negando uma visão de política em etapas engessadas, do tipo implementação e execução. Do contrário, consideramos que as políticas são influenciadas por grupos, partidos, sujeitos, entre outros elementos que operam para que seus desejos e objetivos sejam escritos em políticas oficiais. Neste processo, vozes podem ser evidenciadas e outras abafadas na produção do texto oficial da política. Entre este ponto – a política escrita – e como estas são interpretadas, traduzidas e encenadas na escola pode haver um espaço que é preenchido pelas leituras que os atores na escola fazem das políticas. Isto é o que nos interessa do ciclo de políticas neste estudo: investigar o contexto da prática traduzido na atuação dos orientadores pedagógico sob a perspectiva da gestão democrática. O contexto da prática nos auxilia em compreender a atuação dos sujeitos escolares em questão.

Optamos por não isolar o ciclo de políticas, especialmente o contexto da prática, em uma seção deste estudo. Para além, priorizamos dialogar ao decorrer do texto e diretamente com as percepções dos participantes, assim como os pressupostos teóricos que contribuíram para o presente trabalho, assumindo um viés cíclico e não linear, tal qual se apresenta o referencial teórico metodológico que nos ancorou.

Para a realização da pesquisa e para que fosse possível a investigação realizamos levantamento documental nos principais textos oficiais que versam sobre o orientador pedagógico. Foram aplicados questionários *online*, em 2018, para 31 orientadores pedagógicos admitidos pelo concurso público de 2012, dos quais 7 foram respondidos. O questionário contou com 28 perguntas abertas e fechadas em que o foco era captar a atuação destes profissionais numa inscrição de gestão democrática. Para darmos evidência às falas desses sujeitos, trabalhamos com as suas locuções diretamente no texto e substituímos os seus nomes por nomes fictícios. O objetivo desse movimento é não perder a originalidade das colaborações dos participantes que, mesmo em pouca quantidade, foram importantes em termos de qualidade em nos dizer como é atuar enquanto orientador pedagógico em Queimados no pós-lei que criou a orientação pedagógica enquanto cargo.

O presente estudo divide-se em três seções após esta introdução: o perfil e a função dos orientadores pedagógicos na cena do município de Queimados, a gestão democrática da

escola pública pela ótica dos participantes da pesquisa, a percepção dos orientadores respondentes quanto à sua prática nas escolas sob a perspectiva da gestão democrática e, por fim, as considerações.

O PERFIL E A FUNÇÃO DO ORIENTADOR PEDAGÓGICO NO CONTEXTO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS QUEIMADOS (RJ)

Traçamos o perfil da amostra de orientadores pedagógicos das escolas municipais participantes da pesquisa. A maior parte dos orientadores pedagógicos tem idade entre 30 a 45 anos. Isso significa que dentre os participantes não há uma faixa etária com maior peso. Quanto ao gênero, observamos que a maior concentração de respostas é oriunda do grupo que se identificou como feminino (6 respondentes) sendo somente um profissional do gênero masculino. Nesse sentido, Gatti (2009) afirma a prevalência feminina na docência no Brasil. Segundo a autora, a maioria dos postos de trabalho de profissionais de educação é feminina. Conforme a pesquisa Profissão Professor³⁰ (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018), no Brasil, a maioria dos professores é mulher – o equivalente a 62% sendo que a média de idade é de 43 anos. Apesar de o objeto da pesquisa se voltar para a gestão escolar e não da docência propriamente dita, o caminho para a formação do orientador pedagógico perpassa o curso de graduação em Pedagogia e as demais licenciaturas seguidas de curso de pós-graduação em gestão escolar e afins – no caso de orientadores que tenham sido admitidos por esse viés, conforme a LDB (BRASIL, 1996) e o edital do concurso para admissão de orientadores pedagógicos para o cargo realizado em 2012.

O lugar e a função do orientador pedagógico nos 29 anos de existência de Queimados enquanto município e responsável por gerir o seu sistema de ensino é marcado por uma pluralidade contraditória. Quanto ao local deste profissional, temos duas leis que, ao mesmo tempo, balizam esse profissional por vias distintas, o Estatuto do Magistério, lei nº 169/ 95 (QUEIMADOS, 1995) e a lei nº 1019/ 2010 (QUEIMADOS, 2010). Quanto à função do orientador pedagógico temos, pelo menos, três textos que definem divergentemente sobre a atuação desse profissional da escola municipal em Queimados, como apresentados no quadro

³⁰ Pesquisa foi realizada através de Coleta via telefone entre 16/3 e 7/5 de 2018 com uma amostra de 2160 entrevistas, com cotas por etapa, UF, capital e interior e dependência administrativa, de acordo com os dados do Censo Escolar 2015. Foram entrevistados professores da educação básica de todo o Brasil, considerando desde a Educação Infantil (a partir de 4 anos) até o Ensino Médio, incluindo modalidades diferenciadas.

1 – que reúne os principais aspectos concernentes à função do orientador pedagógico nestes documentos.

QUADRO X – Comparativo entre os textos políticos das atribuições do orientador pedagógico (OP) em Queimados.

Lei nº 1052/ 2011	Edital do concurso 2012	Regimento Interno das escolas Deliberação nº 15/2015
<p>Recorrentemente relaciona o trabalho do OP à proposta pedagógica da escola no sentido de execução e avaliação, mas não de elaboração.</p> <p>A função do OP afina-se com uma prática corretora do trabalho docente. Isso aparece ao citar o estabelecimento por parte do OP de dinâmicas de saneamento quando da divergência do docente à proposta pedagógica da escola.</p> <p>O trabalho do OP previsto pela lei configura-se como pouco reflexivo, controlador e tecnocrático.</p> <p>As funções postas para o OP não assemelham-se às funções que posteriormente foram estabelecidas pelo edital do concurso e pelo regimento das escolas.</p>	<p>A organização do conselho de classe está centralizada na figura do OP.</p> <p>As atribuições são próximas às apresentadas no regimento interno das escolas.</p> <p>Faz referência ao Projeto Político Pedagógico (PPP), à participação na sua elaboração, execução e avaliação junto aos outros membros da ETAP.</p> <p>O OP é um colaborador do aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem e do desenvolvimento integral do educando, de orientar o corpo docente no desenvolvimento de suas atividades – afastando-se do caráter “saneador” do trabalho docente.</p> <p>O OP atua em tarefas burocráticas como a regularização da vida escolar do aluno através de preenchimento de documentos e registros, da conferência dos diários de classe.</p> <p>A função tem caráter formador ao orientar e conduzir trabalhos de planejamento, avaliação, promoção de encontros pedagógicos, grupos de estudos, palestras e fóruns.</p>	<p>Menciona o OP unicamente conduzido pela via do concurso público - lei nº 1019/10, não faz referência ao OP indicado pelo diretor escolar (lei nº 169/95).</p> <p>O OP organiza e participa do conselho de classe junto aos demais integrantes da ETAP.</p> <p>As atribuições do OP nesse texto assemelham-se com aquelas expressas no edital do concurso, entretanto, são ampliadas - participação do OP no conselho escolar; participação em seminários, cursos e jornadas para crescimento profissional e desempenhar as suas funções com competência, assiduidade, zelo, presteza, discrição e senso de responsabilidade.</p>

Fonte: Construído pelas autoras com base na Lei nº 1052/ 2011, no Edital do Concurso de 2012 e no Regimento interno das escolas.

Embora a lei nº 1019/10 (QUEIMADOS, 2010) tenha indicado que as atribuições do orientador pedagógico seriam publicadas por meio de decreto, foi a lei nº 1052/11 (QUEIMADOS, 2011) que cumpriu esse papel. A materialização da lei nº 1019/10 (QUEIMADOS, 2010) com a realização do concurso no ano de 2012 trouxe a necessidade de fixar essas atribuições em edital para ciência dos candidatos. Contudo, o edital trouxe

atribuições que não dialogavam com o que foi posto pela lei nº 1052/11 (QUEIMADOS, 2011). Com intervalo de apenas um ano entre a lei aprovada em 2011 e o edital do concurso público, as atribuições do orientador pedagógico divergiam demonstrando um cenário confuso acerca da entrada em cena deste profissional.

A lei nº 1052/11 (QUEIMADOS, 2011) traçou o perfil do orientador pedagógico como um profissional tecnocrático, controlador e “saneador” da prática do docente caso esse divergisse da proposta pedagógica da escola. Em sequência, o edital do concurso, em 2012, e o regimento interno das escolas municipais de Queimados (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2015) mantém maior diálogo. Tanto o regimento quanto o edital do concurso delinearão o papel do orientador pedagógico nas escolas como profissional responsável por orientar o corpo docente em suas atividades, integrante da ETAP, equipe encarregada por elaborar, planejar e avaliar o PPP, numa posição mais horizontalizada na escola, mesmo que este responsabilize-se por serviços burocráticos.

Observa-se que a definição das funções deste profissional pode ter sido alvo de disputas, dado que em um curto prazo oscilaram vigorosamente. Investigar profundamente essas disputas caberia ao contexto da influência do ciclo de políticas (BOWE, BALL, GOLD, 1992) dado que culminou na política de produção de texto da orientação pedagógica como cargo em Queimados. Ainda que não adentremos nessa seara pelas limitações da pesquisa original e do presente artigo, observa-se que as diferenças mais latentes da função do orientador pedagógico estão presentes na lei nº1052/10 (QUEIMADOS, 2011).

Ao analisarmos o percurso da normatização e definição da função do orientador pedagógico em Queimados através da lei nº 1052/10 (QUEIMADOS, 2011), do edital do concurso e do regimento interno das escolas, percebemos que a lei é a que mais se distancia e não mantém diálogo nessa comparação³¹ conforme apresentado no quadro 1. Assim, percebemos o que Lima (2003) denomina de infidelidades normativas, isto é, na incumbência de definirem as atribuições de um profissional, os textos políticos de diferentes naturezas tomam rumos distintos. A lei, documento primário na esteira dessa definição, ao que indica, inaugura um percurso não acompanhado pelos demais documentos. Para Lima (2003), a infidelidade normativa seria mais corretamente compreendida se considerada enquanto fidelidade dos atores aos seus objetivos, interesses e estratégias. Desse modo, os formuladores do edital e do regimento interno das escolas parecem ter buscado atender uma especificidade para o cargo de orientador pedagógico, furtando-se daquilo que a lei estabeleceu.

³¹ Nesse sentido, espera-se que os três textos tivessem diferenças mínimas dado que tratam da atuação de um mesmo profissional em um mesmo contexto de atuação.

Na perspectiva do ciclo de políticas, especificamente no contexto da prática, as legislações e políticas educacionais são interpretadas, traduzidas e atuadas nas escolas. A interpretação, como afirmam Ball, Maguire e Braun (2016), é uma leitura inicial, “um fazer sentido da política – o que este texto significa pra nós? O que nós temos de fazer?” (p.68). Conforme os autores, é uma decodificação feita em relação à cultura e à história da instituição e às biografias das políticas dos atores-chave. A tradução, afirmam os autores, “é uma espécie de terceiro espaço entre a política e a prática. É um processo interativo de fazer textos institucionais e colocar esses textos em ação, literalmente atuar sobre a política” (p. 69). Tal concepção nega a ideia de que a escola e os seus sujeitos executam, sem desvios, a letra posta na lei. Entendemos, assim, que as escolas, a partir das suas realidades particulares, interpretam, ajustam, encenam e negam, quando o caso, as legislações e diversas políticas que chegam ao seu cotidiano. Dessa forma, as pessoas nas escolas também fazem políticas ao reconhecer – ou não - a funcionalidade das leis e políticas aos seus espaços, gerando infidelidades normativas no interior das escolas, até mesmo porque as políticas são encenadas nas ações rotineiras e banais, nas interações imediatas e íntimas no cotidiano das escolas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). A escola é considerada por Lima (2003) uma organização educativa que pode assumir diferentes modelos dependendo da sua forma de organizar-se, pode ter em seu interior diferentes situações, geradas por diferentes sujeitos, que podemos considerar como uma escola complexa, orgânica e viva, que muda em diferentes épocas do ano e até mesmo do dia (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Nessa perspectiva, as infidelidades normativas também podem acontecer, admitindo-se três grandes tipos de infidelidade: em relação à letra, mas não ao espírito, em relação ao espírito, mas não à letra e, por último, em relação à letra e ao espírito (LIMA, 2003). Os dois primeiros tipos de infidelidade atendem ora mais à essência da política, ora mais à letra restrita dos textos das políticas. O último desses grandes tipos é a prática dos atores que mais se afasta do que está posto nos textos políticos, como uma negação e recusa da política.

A função do orientador pedagógico na escola foi um dos pontos do questionário aplicado, no intento de observar os pontos distintos entre a função escrita e a prática. A orientadora pedagógica Marcela³² argumenta que a rotina da sua atuação dificilmente ocorre como foi planejado:

É uma rotina planejada, mas muito interrompida por imprevistos dos problemas de famílias das crianças e organizacionais da rede e das carências

³² Como indicado, utilizamos nomes fictícios para identificar os respondentes da pesquisa.

de pessoal, ocasionando em cotidiano tumultuado e impedindo o cumprimento devido da função de devido acompanhamento aos docentes e alunos. É uma rotina que me deixa frustrada devido aos imprevistos de solicitações da Semed³³ e urgências. (...) Acho que são muitos formulários e papéis com pouca funcionalidade cotidiana, é como enxugar gelo (...) é extenuante e frustrante pois os resultados ocorrem mais pela boa vontade de alguns profissionais do que pelo favorecimento da estrutura. Lidar com os dissabores próprios e dos subordinados (apesar de gostar da função) torna a carreira nada atraente para a permanência até a aposentadoria. (OP Marcela)

A resposta de Marcela indica que as dificuldades em suas atividades quanto à falta de recursos materiais são mais solucionadas pela ação dos funcionários que pelo poder público, agravando-se a fragmentação do seu trabalho que acaba por se deslocar da orientação do trabalho pedagógico para um “apagador de incêndios” tal qual Moehlecke (2017) afirma:

um dado importante trazido pelas pesquisas empíricas desenvolvidas com coordenadores pedagógicos é que, apesar das normativas e orientações formais que definem seus papéis, o exercício de sua função, na prática, está muito distante do proposto, influenciada principalmente pelas necessidades imediatas que surgem na escola e no âmbito dos sistemas de ensino. Muitas vezes, ele acaba sendo um “faz tudo”, sem tempo para exercer, de forma sistemática, quer a função de fiscalização, quer a de articulador e formador coletivo. (MOEHLECKE, 2017, p. 229)

Para além do afastamento da função causado pelas questões familiares dos alunos, a rotina de exigências postas pela Secretaria de Educação aprofunda as dificuldades. A falta de materiais para a realização do trabalho e a precarização das condições são coadunadas pela resposta da orientadora Anne ao apontar o acúmulo de funções da orientação pedagógicas:

[a função é] muito cansativa, e estressante o OP acumula funções e atribuições diariamente, acumulando suas ações e atividades inerentes ao cargo OP. Outro fator que contribui para isso é a falta de condições de trabalho (falta de xerox, falta impressora, falta de computador...) (OP Anne)

A orientadora Aline soma às demais respostas quanto à acumulação de tarefas assumidas à atividade da orientação pedagógica. A orientadora categoriza a sua atuação e destaca a burocratização do serviço relacionada à documentação, além de demarcar que na escola, tudo é pedagógico, uma vez que faz parte do cotidiano da instituição e da atividade-fim:

Estressante [a função de OP]. **Tudo é considerado pedagógico**, e, portanto, é atribuição do OP. Às vezes entro em crise de identidade profissional, não identificando minhas práticas como sendo coerentes ao OP. No entanto, tenho que dar conta também da documentação e das dificuldades e queixas docentes. (OP Aline, grifo nosso)

³³ SEMED é a sigla utilizada para Secretaria Municipal de Educação.

Ao amontoado de tarefas atribuído aos orientadores pedagógicos, Contreras (2012) justifica a origem desse fenômeno nos processos de racionalização emprestada dos processos produtivos dos operários às escolas. Para o autor, com o objetivo de garantir o controle sobre o processo produtivo, este foi subdividido em processos cada vez mais simples, perdendo a perspectiva de conjunto, bem como as habilidades e destrezas que os operários anteriormente necessitavam para o cumprimento de seu trabalho. Tal lógica transcendeu o âmbito privado de produção e avançou à esfera do Estado e, conseqüentemente, às escolas. Desse modo, ao aumentar os controles do trabalho realizado nas escolas com ações planejadas externamente pelas instâncias superiores, como a secretaria de educação, ao não ser um trabalho autogovernado, o ensino e os processos pedagógicos resultariam cada vez mais em um trabalho regulamentado e cheio de tarefas, preenchimento de planilhas e controles para os professores e orientadores, o que Lima (2014) denomina como fúria gestonária.

Contreras (2012) afirma que a ‘rotinização’ do trabalho impede o exercício reflexivo, empurrado pela pressão do tempo, o que facilita o isolamento dos colegas, privando-os de tempo para encontros em que se discutem e se trocam experiências profissionais, fomentando o individualismo. Destarte, o trabalho nas escolas reduz-se “à diária sobrevivência de dar conta de todas as tarefas que deverão realizar” (CONTRERAS, 2012, p. 42). As respostas dos orientadores aproximam-se do exposto por Contreras, ao denotar que a função desses profissionais na escola se volta a um interminável fazer: fazer pela carência de pessoal, de condições de trabalho e de materiais, fazer as solicitações da Secretaria Municipal de Educação (Semed), fazer por conta das urgências, fazer porque tudo é pedagógico.

O contexto da prática (BOWE; BALL; GOLD, 1992), *locus* da interpretação das políticas, onde os significados dos textos legais podem ter novas características a partir da prática daqueles que estão encenando e atuando tais políticas nas escolas, pode apresentar ações mais afinadas ou descoordenadas dessas políticas. Embora os indivíduos neste contexto possam ressignificar os sentidos do que está posto nas políticas como texto, não é garantido que esses indivíduos fazem sempre mudanças na atuação desses textos. Não é garantido também que todos naquele ambiente fazem políticas, o que pode ser mais forte entre um grupo do que em outro. Por esse motivo é possível captar nas respostas que, mesmo com a percepção dos orientadores do avanço de sobrepeso nas suas tarefas, aglutinado a atividades que não são inerentes do fazer do orientador pedagógico, os orientadores continuam a desenvolver todo o tipo de atividades que lhes são atribuídas.

PERCEPÇÕES DE GESTÃO DEMOCRÁTICA DOS ATORES DA CENA DA ESCOLA PÚBLICA

Na perspectiva do ciclo de políticas como referência teórico-metodológico, adotada na presente pesquisa, compreendemos que a análise do contexto da prática, conforme Mainardes e Gandin (2013), contribui para superar a ideia de que os pesquisadores deveriam identificar, neste contexto, a efetivação da política oficial. Por esse viés, consideramos que pode haver mudanças e divergências na “esquina da política” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 2016), a escola.

O questionário aplicado aos orientadores pedagógicos teve como um dos objetivos alcançar os sentidos de gestão democrática na escola, mas para este caminho, questionou-se o que é a gestão democrática da escola pública, em linhas gerais, pela ótica dos orientadores respondentes. Sobre isso, a orientadora pedagógica Caroline define a gestão democrática como:

Gestão que trabalha conjuntamente com a equipe e funcionários buscando melhores condições para o trabalho, para o aluno, para os funcionários; fazendo com que o ambiente de trabalho seja um ambiente de parceria, respeito companheirismo e compreensão. (OP Caroline).

Três aspectos se destacam nessa resposta: a ideia de que todos os funcionários e grupos existentes na escola tem frequentemente o mesmo objetivo em comum, a ideia de trazer para si a responsabilidade de melhores condições de trabalho e uma aparente cristalização da gestão democrática. Acerca da primeira ideia posta na resposta de Caroline, Souza (2012) afirma que a escola possui diversos grupos, com interesses distintos, que podem dispor-se favoráveis ou contrários aos interesses oficiais da escola:

Elas compõem organizações dentro das organizações. São organizações informais. Os hábitos, valores, crenças, representações, emergem dessas organizações informais, e esses elementos não coincidem, necessariamente, com os objetivos e estratégias das organizações formais nas quais existem (SOUZA, 2012, p.162).

À vista disso, ponderamos que, ao falar de gestão democrática devemos considerar que nem sempre os grupos de indivíduos têm os mesmos interesses afins. Isso quer dizer que, embora presentes em uma mesma instituição, merendeiras, professores, funcionários de serviço administrativo, gerais e de apoio, gestores e etc. têm interesses distintos dadas as diferentes naturezas de suas atividades laborais no espaço em que atuam. Lima, Aranda e

Lima (2013) chamam atenção nesse debate para a questão de pensarmos o sentido de comunidade escolar. Os autores destacam que

O que temos concretamente não tem sido uma prática emancipatória, mas uma centralização de decisões substantivas, enquanto o supérfluo fica para ser decidido pelo que aprendemos a chamar de comunidade escolar. Essa nomenclatura representa outro equívoco, pois os pais, responsáveis por alunos, alunos, professores, supervisores, orientadores, inspetores escolares, diretores, vice-diretores, bedéis, cozinheiras, serventes, e outros mais, não têm identidade coletiva, mas necessidades diferenciadas. Portanto, não formam uma comunidade, formam grupos distintos, que se organizam um mínimo necessário para sobreviver na organização escolar (LIMA, ARANDA, LIMA, 2013, p. 63).

A fala de Caroline ao considerar que a gestão democrática é “gestão que trabalha conjuntamente com a equipe e funcionários buscando melhores condições para o trabalho, para o aluno, para os funcionários” parece deslocar para os próprios funcionários a responsabilidade de garantir condições adequadas para os atores escolares atuarem na escola, esvaziando o lugar de alteridade e participação na tomada de decisões no ambiente escolar que a gestão democrática poderia ampliar. A orientadora Marcela havia sinalizado que os resultados da escola dependiam mais da ação dos profissionais do que da estrutura, ratificando a necessidade de que os atores escolares cooperem com recursos próprios para a garantia da realização das suas funções. Ainda sobre a resposta de Caroline, Lima (2014) nos alerta para que a gestão democrática não se torne, na escola, algo que todos sabem, mas não a vivenciam:

De contrário, a gestão democrática das escolas corre o risco de cristalização enquanto categoria pretensamente democrática e legitimadora, já relativamente desconectada de possíveis realizações efetivamente democráticas em termos de governo das escolas, transformando-se num slogan, num lugar-comum que todos invocam sem consequências de maior, mesmo quando a definição dominante de gestão democrática possa revelar a sua eventual desvitalização, ou erosão, a subordinação perante a heteronomia e não o exercício da autonomia, ou uma concretização marcada por muita gestão (técnico-instrumental) para pouca democracia (substantiva). Com efeito, são muitos e consideravelmente divergentes os significados de gestão democrática das escolas, categoria que, em vários contextos, atravessa hoje uma profunda crise (LIMA, 2014, p. 1070).

A gestão democrática na escola pública no sentido de não reduzir-se ao *slogan*, ocorre no cotidiano da escola, longe de momentos isolados, estanques, *pro forma* e da mera informação a todos os membros da escola sem que estes tenham possibilidades de participar das decisões e expor os interesses de seus grupos. A participação, posta por Lima (2014) como dimensão central dos processos de gestão democrática, é condição *sine qua non* para que esta não esteja somente nos discursos sem transformar a escola.

A informação é citada por dois orientadores respondentes à pesquisa, quando questionados sobre como consideram a gestão democrática das escolas públicas. A orientadora Djenane define que este princípio “se dá pela transparência nas ações e informações”. A orientadora Janaína acrescenta ao acesso de informações, os processos de tomada de decisão: “onde todos possam ter acesso aos processos de decisão, aos dados e informações em geral, até mesmo a prestação de contas”. Nesse sentido, a circulação da informação pode acontecer sem necessariamente ocorrer à participação, mas a participação não ocorre sem a informação. Estar informado não parece ser condição suficiente para participar. A participação, assim, exige espaço e descerramento na direção de que todos sintam-se pertencentes e pertinentes a cooperar, debater, opinar, questionar e buscar soluções para os seus interesses enquanto grupo e para a escola como um todo.

Marcela categoriza como “inexistente” a gestão democrática das escolas públicas, quando questionada como a definiria. Lima (2018) concorda que uma escola pública democrática nunca esteve garantida no passado, não está garantida no presente e nunca estará garantida no futuro. Isso se deve aos regimes e movimentos de cerceamento da democracia na escola que em maior ou menor intensidade a afetaram no passado, a afetam atualmente e, provavelmente, a afetarão no futuro, o que pode explicar a resposta da orientadora Marcela sobre uma nulidade da gestão democrática.

Os orientadores pedagógicos foram indagados sobre quais mecanismos consideram importantes para a gestão democrática da escola. Sobre isso, a orientadora Anne revela: “Diálogo permanente com toda comunidade escolar, descentralização das ações, plano ação da gestão que atenda as necessidades, demandas da escola, da equipe e da comunidade escolar, construção e execução de PPP.” Na sua percepção, a referida orientadora expõe as múltiplas faces que a gestão democrática pode assumir na escola para além da elaboração do PPP e da existência dos conselhos escolares, como previsto na LDB (BRASIL, 1996).

O diálogo permanente expresso nessa fala parece superar uma prática de gestão democrática que ocorre, em muitas escolas, em momentos pontuais, atendendo muito mais ao procedimental do que a democratização. Um plano de gestão para as necessidades e demandas da escola carece de ser debatido por todos os que estão em atuação no cotidiano escolar e, na direção de atender a esse objetivo, necessita da participação de todos. Amaral (2016) afirma que um plano de gestão sem debate ou discussão pouco colabora para a democratização. Não obstante, a resposta da orientadora Anne indica a mesma necessidade de participação na construção e execução do PPP. Consideramos ainda que, o aspecto de diálogo constante, pode e deve ser expandida a avaliação desse projeto da escola.

Sobre a importância dos mecanismos de gestão democrática na escola, a orientadora Janaína ressalta como crucial “[...] oportunizar a todos a fala e o direito de escolha ou de participação”. Tal assertiva nos remete as vozes na escola que nem sempre são ouvidas, são abafadas enquanto outras são mais prestigiadas (BOWE; BALL; GOLD, 1992), relaciona-se igualmente a quem está autorizado a falar na escola, não que esta seja uma regra clara e formalizada, mas explicitada de alguma forma em que todos entendem se podem expressar-se, onde e quando, no âmbito institucional.

Além de pôr em relevo a importância do conselho escolar enquanto mecanismo de gestão democrática, a orientadora Marcela introduz que a sua simples existência não implica na democratização da gestão da escola:

Conselho escolar atuante e público atendido sendo ouvido e participando ativamente das decisões. A democracia no Brasil, ainda existe só no nome. E na escola pública não é diferente. Ou simplesmente se obedece ou não se para em unidade alguma (OP Marcela).

Destarte, a orientadora não demonstra acreditar nos processos democráticos para dentro e fora dos muros das instituições escolares. A sua resposta revela que a democracia na escola, apesar de posta, parece atender ao que Lima (2014) adverte: a gestão democrática da escola como slogan, mas não como prática. Outro aspecto que pode ser observado nesta fala é uma aparente ‘mão’ patrimonialista que exerce força na escola, apesar, mais uma vez, de falarmos em gestão democrática. Transparece assim que não concordar com o que deve ser concordado é razão suficiente para que o orientador deixe de integrar o corpo daquela unidade escolar, retirado de cena por essa ‘mão’ patrimonialista.

Frente à descrença da orientadora quanto à escola como um local antagônico à democracia, como um efeito cascata, da sociedade para a escola, Souza (2009) concorda que a escola reproduz, em alguma medida, os movimentos da sociedade da qual faz parte. Por essa mesma razão, a escola, através de ações voltadas ao exercício da ação e educação política, também tem condições de romper essa lógica, afastando-se de um local de simples reprodução do que acontece ao redor.

A escola, como todas as demais instituições, está solidificada pelos mesmos princípios instituidores da sociedade, uma vez que é parte dela, instituinte dela e instituída por ela. Dessa maneira, expressa formas de manutenção e reprodução de cultura muito próximas do que acontece fora de seus muros. Essa contradição, de ser adaptadora e reprodutora da sociedade e, ao mesmo tempo, permitir condições de superação da sociedade pelos indivíduos [...] o

próprio ato educativo formal, como desenhado ao longo da modernidade, é um fenômeno de repetição do antigo e de construção do novo, constantemente (SOUZA, 2009, p. 127).

Ainda no sentido de compreender a perspectiva de gestão democrática da escola pública pelo olhar dos orientadores pedagógicos em Queimados, indagamo-los sobre a existência e atuação do PPP e dos espaços de colegialidade nas escolas onde trabalham. A resposta voltada para a elaboração, existência e atuação do PPP os orientadores Caroline, Djenane e Felipe responderam que houve participação dos atores escolares, sem aprofundar discussão sobre o tema. A orientadora Anne, sobre o processo de elaboração do PPP na escola em que atua, afirmou:

Ocorreu a tentativa de realizar com a participação de toda comunidade escolar durante as reuniões pedagógicas, porém não atingimos as metas iniciais para elaboração do instrumento, ora não havendo adesão dos professores e os demais seguimentos da unidade escolar, ora pouca adesão e incentivo da direção. Diante disso a equipe pedagógica assumiu a tarefa em realizar o instrumento (OP Anne).

A orientadora Anne transparece em sua resposta as tentativas da escola em elaborar o PPP, processo que encontrou obstáculos, como a falta de adesão dos professores, dos funcionários não docentes e da direção. Com isso, a equipe pedagógica encarregou-se em fazer o PPP. Equipe pedagógica, nesse caso, está ligada aos orientadores pedagógicos e educacionais. Fernández (2015) indica que o caráter político do PPP está nas “formas intersecção das políticas públicas municipais, estaduais e nacionais com a participação popular e a capacidade técnico-pedagógica de cada equipe para concertar tanto as demandas do sistema quanto as necessidades locais” (p. 48). A frente da colocação de Anne, a construção do PPP da unidade onde trabalha, não encontra embasamento na colaboração política dos muitos grupos e coletivos da escola, observando que esta tarefa, ao final, ficou concentrada nas mãos da equipe pedagógica.

No decurso de maior e menor participação dos atores escolares na construção do projeto nas escolas, muitas vezes, conforme Fernández (2015) o PPP permanece em um infindável processo de construção por diversas razões – falta de tempo, a ação de um único ator escolar na elaboração do PPP, diversos projetos e programas que acontecem na escola simultaneamente. Tais justificativas inibem o direito de exercer a gestão democrática pelos coletivos na escola.

A orientadora pedagógica Janaína apontou a existência do PPP em sua unidade escolar, todavia, foi elaborado por um único profissional:

Possui PPP e este foi escrito pela OP através de sondagem feita com todos os pais e responsáveis por meio de questionários. E todos os anos é revisado pela OP sem se quer os demais membros da ETAP se interessarem. Quem por um ano apenas contribuiu um pouco foi a OE. (OP Janaína)

Destaca-se, desse modo, o esvaziamento da ação e da cooperação dos coletivos, dos grupos de sujeitos da escola na participação, dimensão imperativa, no que concerne à gestão democrática e à construção do PPP. Houve, nesse caso, o movimento de consulta aos pais e responsáveis, assim como a revisão anual realizada pela orientadora pedagógica e pontualmente, uma única vez, pela orientadora educacional. O caráter político do PPP não encontra espaço no esvaziamento do trabalho coletivo de construção do instrumento. Fernández (2017), afirma que quando a convocação dos alunos e responsáveis para participar da elaboração, implementação e avaliação do PPP na escola, isso se dá por diferentes momentos e, frequentemente, é conduzida e centralizada por algum integrante da gestão escolar, no caso do relato da orientadora Janaína, foi escrito pela orientação pedagógica e contribuído em uma única ocasião pela orientação pedagógica.

Com a concentração e centralização da elaboração do PPP pela gestão da escola e pela orientação pedagógica, percebemos que a função que seria do coletivo da escola, formado por seus diversos grupos afins, em uma ação política de debater e localizar os problemas e as fragilidades da escola para discutir estratégias e ações para superá-las torna-se esvaziado. Seria possível um único ator escolar perceber as necessidades de todos e cada um dos grupos da escola, considerando que no espaço escolar existem diferentes interesses representados pelas várias especificidades dos trabalhos da escola e suas contradições? Dessa forma, cabe questionarmos se o PPP elaborado por um único sujeito representa as distintas expectativas dos demais atores escolares quanto as suas funções tanto individualmente quanto para o conjunto na cena da escola.

Quanto menos participação na construção e elaboração do PPP, menos político o projeto será, o que pode comprometer também a sua ação pedagógica, uma vez que sem a participação de todos os sujeitos através das suas óticas sobre o trabalho da escola, pouco se atenderá as necessidades que cada um desses atores pode pleitear pela sua cooperação na formulação do projeto.

Sobre a gestão democrática nas escolas públicas, foi questionado aos orientadores pedagógicos sobre quais os espaços de colegialidade existentes nas escolas onde atuam, quais dinâmicas de trabalho nesses colegiados e o papel do orientador pedagógico nesse cenário. O OP Felipe apontou que “Existe o Conselho Escolar, mas não percebo atuação direta”. A orientadora Janaína pontuou que “Na escola em que atuo existe o conselho escolar, mas não

tenho a menor ideia de como as pessoas são escolhidas”. A orientadora Anne declarou sobre os colegiados:

Possui somente Conselho escolar, não faço parte. Também percebo que o Conselho Escolar somente desempenha função meramente burocráticas (ATAS) sem nenhum efeito na prática escolar. na rotina, na construção de decisões, de ações e mobilização da comunidade escolar (OP Anne).

A partir dessas respostas é possível conceber que o conselho escolar, nesses espaços, não vem exercendo a sua função vital: a participação através da colegialidade composta por representantes eleitos dos docentes, alunos, funcionários e pais/ responsáveis dos alunos. Sem atuação ou atuando pelo procedimentalismo e o desempenho de funções meramente burocráticas, como posto pela orientadora pedagógica Anne. Desse modo, o conselho escolar como alternativa democrática e de afastamento de decisões unipessoais (LIMA, 2014) é reduzido a preenchimento de atas para atender um procedimento oficial, sem qualquer decisão por parte dos atores escolares. Sobre a participação específica do orientador pedagógico no cenário dos conselhos escolares, a orientadora Aline relatou “[...] Não temos nenhum papel nesse colegiado” premissa que ratifica o afastamento dos diferentes grupos de sujeitos e seus grupos nesse colegiado.

A gestão democrática como processo na escola pública, afastada de procedimentalismo e longe ser reduzida a um *slogan* remete a quão complexo é a sua estrutura. A participação de diferentes coletivos da escola é imprescindível, seja na elaboração do PPP, na representatividade dos colegiados, assembleias, seja em identificar problemas e apontar soluções para a instituição.

Sobre os mecanismos de gestão democrática das escolas públicas é perceptível que o conselho escolar e o PPP aparecem como fundamentais, todavia há um paradoxo: a mesmo tempo em que são citados, há uma incredulidade por parte dos sujeitos na atuação destes mecanismos. Se por um lado são capazes de democratizar a escola, por outro estão concentrados na ação de um único indivíduo ou estão mais esvaziados que atuantes.

Adiante discutimos junto aos participantes da pesquisa e a literatura acerca da gestão democrática na atuação dos orientadores pedagógicos efetivos nas escolas públicas municipais em Queimados (RJ).

A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA PRÁTICA DOS ORIENTADORES PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS MUNICIPAIS EM QUEIMADOS

Junto aos sujeitos da pesquisa, realizamos o exercício de investigar, em sua atuação, quais os sentidos atribuídos ao tema da gestão democrática. Questionou-se aos orientadores pedagógicos se a gestão democrática faz parte do seu trabalho na escola e como se daria. Todos os respondentes concordaram que a gestão democrática faz parte, de alguma forma, da sua atuação. A orientadora pedagógica Djenane afirma que o aspecto de gestão democrática em sua atuação está presente através do “[...] diálogo com o corpo docente, alunos e pais”.

A orientadora Aline indica positivamente “por sua contribuição na elaboração e implementação do PPP, do projeto da escola, do plano de ação.” O PPP recorrentemente aparece nas respostas dos orientadores como importante constituinte no processo de democratização da escola, ainda que em outras repostas nota-se o seu esvaziamento no que concerne à participação na formulação e avaliação, muitas vezes recaindo à responsabilidade de um único indivíduo, como observado na seção anterior. Para Fernández (2017) a elaboração de um PPP deve articular os componentes técnicos-administrativos, políticos e sócio-comunitários da gestão organizacional. O orientador pedagógico, nesse cenário representa esses componentes, mais ainda pelo caráter técnico e administrativo da sua atuação, como integrante da ETAP. Em geral, as repostas, apesar de serem positivas a respeito da questão, apontam que a gestão democrática está condicionada à cena política da escola.

Nessa continuidade, questionamos quais são os desafios do orientador pedagógico para uma gestão democrática. A resposta da orientadora Djenane vai na contramão do que propõe a ETAP. Para a respondente, o principal desafio da sua atuação é “submeter-se a hierarquia”. Se a ETAP é pensada como uma equipe, tal qual sua denominação, questionamos qual é o sentido de uma hierarquia demarcada nesse modelo? A orientadora Aline corrobora nesse sentido ao afirmar que é um desafio “que o orientador concursado seja visto como um membro da equipe pedagógica e não como um intruso que quer derrubar a direção da escola”. A partir dessas falas, observam-se fragilidades no modo de acesso à equipe gestora adotado pelo município, isto é, o orientador provido pelo concurso não tem o pertencimento, não se vê como membro face aos demais membros da ETAP. O diretor, na ETAP, foi eleito pela comunidade escolar; os orientadores indicados contam com o assentimento do diretor que os designou para a função e já possui conhecimento prévio daquele contexto; o orientador concursado chegou à escola e, conseqüentemente, à equipe sem muita proximidade com contexto de atuação, necessitando criar ali vínculos e relações entre os indivíduos que já

estão. Talvez, esse orientador, que chega pela via do concurso, cause alguma estranheza nesse grupo e suas ações podem ser vistas como de intruso, como adjetivado pela orientadora Aline.

A noção de pertencimento que cada profissional tem em relação ao contexto é um aspecto que o concurso, uma das vias de entrada dos orientadores à ETAP, não pode aferir. Outra forma que ainda se faz presente nas escolas de Queimados - a indicação dos orientadores, seja pedagógico, seja educacional – pode garantir um pouco mais a sensação de pertencimento do orientador junto à escola e à comunidade, uma vez que ele pode já fazer parte daquele cenário, contudo essa é uma forma mais frágil de acesso do ponto de vista democrático, visto que não há critérios para a indicação. O sentimento de pertencimento, vínculos e relações na escola pode colaborar para atuar em um ambiente de amontoamento de tarefas voltadas para o orientador pedagógico. Ball, Maguire e Braun (2016) destacam sobre isso ao afirmar:

Possivelmente laços de afeto e emocionais – para a sua escola, departamento, seus colegas e seus alunos – podem ser uma das chaves para a disposição dos indivíduos para assumir (e atuar) as políticas e mudanças de políticas frequentes, e se relacionar com o que identificamos como “entusiasmos”, assim como esses laços, ou a sua ausência, são cruciais para muitos professores para funcionar, prosperar ou sair de determinadas escolas ou do ensino de forma mais geral. Atividades psicossociais, como rir da e sobre a política, [...] reclamar com os colegas, podem ajudar a reduzir a ansiedade e as “ameaças e os medos” envolvidos no trabalho de políticas nas escolas; eles podem amortecer os efeitos da política até certo ponto, e podem unir colegas [...] (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016, p.204)

Nas repostas, generalizadamente, não aparecem indicativos de laços e estreitamento com os colegas da ETAP, quando no mais, despontam, em alguns casos, a ausência ou a não percepção de conflitos. A orientadora Janaína endossa as perspectivas dos respondentes em relação à ETAP, pois “o maior desafio é ser reconhecido como parte da ETAP e com função tão importante quanto ao OE (...)”. Além da ausência de pertencimento, aparece na resposta o desequilíbrio entre a atuação dos profissionais da orientação educacional e da orientação pedagógica dentro da ETAP, como se a orientação pedagógica contasse com menor prestígio e reconhecimento que a orientação educacional.

Os principais desafios, limitações e demandas do trabalho do orientador pedagógico em Queimados foram indicados pela orientadora Marcela como:

os excessivos registros e papeis, são complicados, pois os papeis são meios de controle dos processos [...] A demanda gira em torno das condições estruturais para a realização do trabalho em si. As unidades são de estruturas muito ruins. A escola (muitas escolas) não tem sido um ambiente interessante para as crianças e nem para os profissionais. Está muito

estressante. A demanda que é organizar os processos e realizar os acompanhamentos para o desenvolvimento dos alunos, ainda não é o ideal. (OP Marcela).

A resposta acima desvela, além das condições estruturais desfavoráveis para atuação nas escolas, a demanda excessiva através de registros como meio de controle dos processos da escola. Lima (2018) concorda que o setor público recebeu uma conotação pejorativa de burocracia que somente seria passível de superação pela adoção dos processos advindos das empresas privadas. Ainda conforme Lima (2018), a impregnação empresarial da educação e da gestão escolar, associada a modos privados de controle não é inédita, mas nunca ocorreu no passado com tamanha intensidade como hoje.

Moehlecke (2017a) argumenta que a reforma do Estado, nos anos 1990, foi um processo com fortes impactos na área da educação e no modo de organização dos sistemas e ensino e das escolas. Desejava-se com a reforma um Estado gerencial direcionado para o controle dos resultados, com introdução da lógica de mercado e das técnicas de gestão empresarial como panaceia para os problemas educacionais e, segundo a autora, esse foi o princípio que norteou as reformas educacionais a partir daquela década.

O avanço das características dos processos empresariais emprestados à escola, especialmente a escola pública nos últimos anos, pode explicar a carga de registros e papeis: no afã do controle do processo daquilo que se faz e produz na escola torna-se crucial o preenchimento dos registros em detrimento ao fazer pedagógico. Ainda que nem todo trabalho pedagógico seja trabalho docente (LIBÂNEO, 2010), a resposta da orientadora Marcela revela o afastamento do fazer do orientador do trabalho pedagógico e da insuficiência do acompanhamento dos processos.

Sobre as atividades do orientador pedagógico, foi questionado se em seu trabalho é necessário debruçar-se em demandas demasiadamente burocráticas, gerencialistas e /ou com fornecimento de dados e em caso positivo, se os dados são úteis ao trabalho. A sobrecarga de trabalho e a presença de excessivos documentos exigidos por parte da secretaria de educação foram pontuadas pelos orientadores antes mesmo de serem indagados. Todos os respondentes afirmaram o volume de atividades de burocráticas. O orientador Felipe fornece maiores informações a esse respeito quando afirma a existência de “muitas tarefas burocráticas, no campo analítico os dados são importantes, mas falta tempo para a análise”. A orientadora Janaína confirma a demanda de tarefas excessivamente burocráticas e acrescenta:

Sim, tais como: escrituração de atas de coc [Conselho de Classe], de reunião de pais, de regularização da vida escolar dos alunos, dentre outras demandas que sou obrigada pela gestão

a fazer sob ameaça, e até mesmo registro em ata em caso de recusa. São demandas desnecessárias ao fazer pedagógico (OP Janaína)

Mais que manifestar sobre o considerável processo burocrático em sua atuação, a orientadora Janaína expõe a força exercida pela gestão da escola para garantir o cumprimento das demandas, ainda que estas não colaborem para o fazer pedagógico. Ball, Maguire e Braun (2016) sustentam que “as escolas desenvolvem rotinas e procedimentos para assegurar a sua gestão e a atuação de algumas políticas (...) ou seja, uma forma de controle e gestão que exerce pressão para se conformar com a agenda política dominante” (p. 208). Destarte, ainda que a gestão não concorde com o excesso de demanda que se afasta da natureza pedagógica do trabalho do orientador, adota algum tipo de força para que a tarefa seja cumprida.

A orientadora Marcela concorda e coaduna quanto às dificuldades acerca de tantas demandas burocráticas que tomam o tempo do fazer pedagógico do orientador:

[...] em sua maioria são importantes e úteis. O frustrante é não conseguir interpretá-los devidamente e ou utilizá-los de forma mais efetiva. É papel pelo papel. Vai pra lá, vai pra cá e a sensação e o enxugamento de gelo. [...] Sinto que nós, profissionais da educação e digo da realidade desta rede, são cobranças sem efetivos suportes. (OP Marcela).

Para além do acentuado volume de tarefas burocráticas apontadas nas respostas, a orientadora Marcela indica que são importantes, mas que, na rede as cobranças não têm suporte e manifesta, ao mesmo tempo, a inutilidade de tais demandas. Contreras (2012) afirma que essa rotina de tarefas, sem compreensão do seu significado, faz com que o profissional perca a capacidade de para decidir sobre esse processo e, em consequência, perde as destrezas e habilidades que anteriormente possuía, nesse caso, o fazer pedagógico.

Ainda sobre o modelo da ETAP, indagamos se o respondente observa algum conflito pelo fato de a direção ser eleita pela comunidade e o orientador pedagógico, membro dessa equipe, ter chegado à escola via concurso público. Cinco dos respondentes afirmaram não perceber conflitos. Todavia, a orientadora Janaína, apesar de declarar não observar esse conflito, aponta “observo a própria direção com a sua “etap”, ou seja, funcionários em desvio de função desempenham o papel da etap em alguns momentos, pois é visível a não aceitação da OP e da OE pela própria diretora”. Nesse sentido, a respondente indica a existência de um grupo de profissionais, aparentemente com maior afinidade com a direção da escola e que por esta são definidos para compor uma nova equipe, paralela à ETAP.

A orientadora Anne acrescenta aos que percebem conflitos nesse sentido:

Sim. Percebo que a todo momento é deturpado a função de OP, principalmente quando não há OE na escola, temos que desempenhar funções ora de OE, ora de Dirigente/ Inspetor de aluno,

ora de Adm/ Secretário Escolar. A direção escolar equivocadamente acha que pode formar a sua equipe (OP/ OE) para dar início ao seu mandato e essa fala tem um peso até ameaçadora, esquecendo que o cargo de OP/ OE não é indicação política e sim uma conquista de concurso público (OP Anne).

A partir da resposta da orientadora Anne, colocamos em destaque se a eleição para diretor é uma via legítima de acesso à ETAP igualmente o concurso público é a via de chegada do OP – no caso da pesquisa, uma vez que não pesquisamos o orientador pedagógico indicado pelo diretor – qual a alternativa caso esses sujeitos não se constituam como equipe? Pela resposta em tela, a direção escolar eleita e o orientador pedagógico concursado mantêm na ETAP uma relação de desequilíbrio, em que indica o diretor como aquele que vai decidir sobre a composição da equipe, inclusive se ela, sob sua ótica, “não der certo”.

Por fim, indagamos se o orientador pedagógico participa de algum tipo de colegiado ou representativo em Queimados ou em outra rede de educação. O sindicato é o espaço que mais aparece nas respostas dos que participam. Tardif (2006) argumenta que o saber profissional não é resultado somente da prática e da teoria, mas também da troca entre os pares, pois “deveremos admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática” (p. 234). Aparentemente, pela onerada rotina e esgotamento desse profissional, não há lugar para participação em outras instâncias colegiadas e representativas.

Na perspectiva de um modelo de equipe, a ETAP, gestada fora da escola, importa considerar o que o contexto da prática traduz sobre a encenação de políticas: mesmo pensada para ser uma equipe de caráter técnico, administrativo e pedagógico, os sujeitos nem sempre estão em equilíbrio. A forma de entrada a equipe é um elemento que, *a priori*, é capaz de explicar a desarmonia apontada nas respostas. O diretor foi eleito pela comunidade escolar, há uma aceitação prévia que uma parcela majoritária quanto ao seu perfil para função e quanto ao seu plano de gestão. O orientador indicado pelo diretor, possivelmente, dialoga com esse diretor, é alguém que já conhece a dinâmica da escola. O orientador pedagógico efetivado pelo concurso não necessariamente conhece essa dinâmica ao chegar na escola, não foi eleito pela comunidade e nem pelo diretor. Das três formas de acesso à ETAP, é o único que tem a garantia do cargo – uma vez que o diretor escolar e o orientador indicado atuam no formato de função.

CONSIDERAÇÕES

Dados os movimentos da política em Queimados para delinear as políticas para a rede de ensino municipal desde a sua emancipação, considerando que este é um município jovem na cena dos 92 municípios do estado do Rio de Janeiro, analisamos os caminhos dos textos oficiais para a delimitação do profissional de orientação pedagógica das escolas públicas municipais.

A pesquisa abordou as percepções dos orientadores pedagógicos efetivados por meio de concurso público sobre a gestão democrática na sua atuação nas escolas, sendo este o formato mais recente de entrada para este profissional na cena das unidades de ensino. A imagem das lentes dos sujeitos que atuam e encenam as políticas na escola foi captada pela aplicação de questionários para que se pudesse ter uma amostra das suas percepções de gestão democrática. A análise e investigação aqui apresentada, longe de esgotar o assunto de forma genérica ou localizada na rede municipal universo da pesquisa, teve o intuito de explorar como infidelidades normativas, disputas e a diferença entre a política e a sua atuação nas escolas podem ocorrer.

Os textos políticos que regulam a atuação do orientador pedagógico no contexto estudado divergem entre si o que se traduz numa possível disputa sobre este profissional. De saneador tecnocrático, controlador e saneador da prática do docente caso esse divergisse da proposta pedagógica da escola ou de formador, ao orientador dos trabalhos de planejamento, avaliação, encontros pedagógicos, grupos de estudos, a atuação dos sujeitos da pesquisa passa na cena da escola para um agente que assume para si demandas, as mais diversas. Em diálogo com a literatura no assunto os participantes concordam que, muitas vezes, o orientador é um “faz tudo” e todas as situações na escola são consideradas pedagógicas, já que ocorrem no contexto da escola. Esse movimento de assumir ou de ter que assumir a frente de diversas demandas do cotidiano escolar esvazia o orientador do trabalho de articulação pedagógica, coordenação, formação docente e reflexão teórica. As lentes dos orientadores participantes remetem ao volume de tarefas desempenhadas pelos orientadores: excesso de preenchimento de papéis, formulários, planilhas e afins que pouco lhes faz sentido e os afastam do fazer pedagógico na escola.

O conselho de classe e o projeto político pedagógico são os mecanismos apontados como possibilidade de democratização da escola, em diálogo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996). Na contramão, os profissionais participantes da pesquisa apontaram que na cena das escolas em que atuam, estes mecanismos não pouco atuantes ou

esvaziados. Uma contradição é perceptível pois, ao mesmo tempo em que o conselho escolar é creditado como um espaço de representatividade de democratização, há uma descrença devido a estar enfraquecido na escola, atender ao procedimentalismo e atos burocráticos.

Por fim, a ETAP, enquanto modelo de equipe gestado pela secretaria de educação para funcionar nas escolas, nem sempre é vista como uma, de fato, equipe. Isto ocorre pelas diversas vias de entrada, o que vai depender do sujeito que a ocupa, invertendo a lógica de equipe em uma proposta de horizontalidade para uma lógica hierarquizada.

REFERÊNCIAS

AMARAL, D. P. Mérito, desempenho e participação nos planos municipais de educação: sentidos da gestão democrática. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**. v. 20, n. 03, p. 385- 404, 2016

BALL, S. **Education Reform**. What is Policy? Texts, trajectories and toolboxes Open University Press. USA, 1994.

BALL, S.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**. Atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: Editora UEPG. 2016.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education and changing schools. Cases studies in policy sociology**. The police process and the processes of policy. London: Routledge, 1992.

BRASIL. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm . Acesso em março/2018.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez. 2012.

FERNÁNDEZ, S. J. Projeto político-pedagógico e cotidiano escolar: retrospectivas, deslocamentos e possibilidades. In: AMARAL, D. P. (Org.) **Gestão escolar pública: desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Fundação Vale, UNESCO, 2015. p. 41- 56.

FERNÁNDEZ, S. J. Modelos de planejamento e projeto político-pedagógico na escola pública. In: MOEHLECKE, S.; AMARAL, D. P.; FERNÁNDEZ, S. J. (Orgs.). **História, políticas e experiências de gestão escolar: o lugar da orientação pedagógica nos sistemas de ensino do Rio de Janeiro**. Curitiba: Editora CRV, 2017. p. 64-84.

GATTI, B. A. (org.). O cenário da profissão docente no Brasil. In: **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. p. 15-36.

KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva. 13ª ed. 2017.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos para quê?** São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, L. **A escola como organização educativa.** São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, L. A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária? **Educ. Soc.**, v. 15, n. 129, p. 1067-1083, 2014.

LIMA, L. Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? **Educar em Revista.** v. 34, n. 68, p. 15-28, 2018.

LIMA, P. G.; ARANDA, M. A.; LIMA, A. B. Políticas educacionais, participação e gestão democrática da escola na contemporaneidade. In: LIMA, P. G. **Temas em Políticas e Gestão da Educação.** Dourados: Editora UFGD, 2013. p. 25-44.

MAINARDES, J.; GANDIN, L. A. A abordagem do ciclo de políticas como epistemologia: usos no Brasil e contribuições para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: TELLO, C.; ALMEIDA, M. L. P. (orgs.). **Estudos epistemológicos no campo de pesquisa em política educacional.** Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. XXXX

MOEHLECKE, S. O coordenador pedagógico nos sistemas de ensino do Rio de Janeiro: uma nova aposta na gestão das escolas? **RBPÆ.** v. 33, n. 1, p. 223 - 239, 2017.

MOEHLECKE, S. A orientação pedagógica na gestão escolar no Brasil: histórias e debates atuais. In: MOEHLECKE, S.; AMARAL, D. P.; FERNÁNDEZ, S. J. (Orgs.). **História, políticas e experiências de gestão escolar: o lugar da orientação pedagógica nos sistemas de ensino do Rio de Janeiro.** Curitiba: Editora CRV, 2017a. p. XXXXX

QUEIMADOS. Lei nº 169 de 17 de fevereiro de 1995. Estabelece o Estatuto do Magistério Público Municipal de Queimados. Disponível em: < <http://www.queimados.rj.gov.br/leis.asp> > Acesso em março/ 2018.

QUEIMADOS. Edital de concurso nº 030/CEPUERJ/2012. Disponível em: < [https://www.cepuej.uerj.br/App_Upload/Edital%20-%20PMQ%20-%20N%C3%ADvel%20Superior\(1\).pdf](https://www.cepuej.uerj.br/App_Upload/Edital%20-%20PMQ%20-%20N%C3%ADvel%20Superior(1).pdf) >. Acesso em out. 2017.

QUEIMADOS. **Lei nº 1019/10 de 30 de dezembro de 2010.** Cria cargos de provimento por concurso público na estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação – SEMED e dá outras providências. Disponível em: <http://www.queimados.rj.gov.br/leis.asp> . Acesso em março/ 2018.

QUEIMADOS. **Lei nº 1052 de 01 de setembro de 2011.** Dispõe sobre as atribuições dos cargos efetivos mencionados na lei nº 299/ 98 de 31 de março de 1998 e na lei nº 1019 de 30 de dezembro de 2010 e dá outras providências. Disponível em: < <http://www.queimados.rj.gov.br/leis.asp> >. Acesso em set./ 2018.

RANGEL, M. Supervisão: do sonho à ação – uma prática em transformação. In: FERREIRA, N. S. C. (org.) **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 69-96.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE QUEIMADOS. **Deliberação nº 15/15.** Regimento interno das unidades escolares do sistema municipal de ensino de Queimados/ RJ. Disponível em: <http://semad.queimados.rj.gov.br/> . Acesso em: set./ 18.

SOUZA, Â. R. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista.** v. 25, n.03, p. 123-140, 2009.

SOUZA, A. R. A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola. **Revista Brasileira de Educação.** v. 17, n. 49, 159-174, 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 6.ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

TODOS PELA EDUCACAO. Pesquisa Profissão Professor. 2018 Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/iniciativa-profissao-professor>. Acesso em: out./ 2018.

Recebido em: 03/02/2020

Aceito em: 02/04/2020

O APOIO PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO EM CLASSE COMUM: O CASO DE CAMPO GRANDE – MS COMO METONÍMIA DA PRECARIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Giovani Ferreira Bezerra

Doutor em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Professor do programa de pós-graduação em Educação e da Faculdade de Educação (Faed) da UFGD, Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil. Membro pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Inclusiva (GEPEI/UFGD).

Email: gfbzerra@gmail.com

Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-4710-3897>

RESUMO

Este artigo discute a problemática do serviço de apoio pedagógico especializado em classe comum no município de Campo Grande-MS, diante das ações tomadas pela Rede Municipal de Ensino dessa cidade desde 2019. A realização desta pesquisa deu-se mediante abordagem qualitativa, conforme os procedimentos técnicos da pesquisa bibliográfica e documental. Especificamente, a pesquisa documental possibilitou a reunião de documentos legais, editais do poder público, publicações oficiosas e reportagens veiculadas pela mídia campo-grandense. Os resultados indicam a tendência de se substituir professores (graduados e com especialização em Educação Especial), que atuavam, sob contrato temporário, como Apoio Pedagógico Especializado (APE) nas classes comuns da rede municipal de ensino, por Assistentes Educacionais Inclusivos (AEI), com formação docente inicial apenas de nível médio. As tensões decorrentes desse processo provocaram protestos de professores especializados e de familiares de estudantes público-alvo da Educação Especial no município, com grande repercussão na imprensa local. Diante disso, houve judicialização do caso, que se torna emblemático quanto à precarização da própria Educação Especial e de seus profissionais.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Apoio pedagógico especializado. Profissional de apoio.

SPECIALIZED PEDAGOGICAL SUPPORT IN COMMON CLASS: THE CASE OF CAMPO GRANDE - MS AS A METONY OF PRECARIZATION IN SPECIAL EDUCATION

ABSTRACT

This article discusses the problem of the specialized pedagogical support service in a common class in the municipality of Campo Grande-MS, in view of the actions taken by the Municipal Education Network of that city since 2019. This research was carried out through a qualitative approach, according to the procedures technicians of bibliographic and documentary research. Specifically, the documentary research enabled the gathering of legal documents, public notices, unofficial publications and reports carried by the Campo Grande media. The results indicate the tendency to substitute teachers (graduates with specialization in Special Education), who worked, under temporary contract, as Specialized Pedagogical Support (APE) in the common classes of the municipal school system, by Inclusive Educational Assistants (AEI), with initial teacher training only at medium level. The tensions resulting from this process provoked protests from specialized teachers and family members of students targeted by Special Education in the municipality, with great repercussion in the local press. In view of this, there was a judicialization of the case, which is emblematic of the precariousness of Special Education itself and its professionals.

Keywords: School inclusion. Specialized pedagogical support. Support professional.

APOYO PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO EN CLASE COMÚN: EL CASO DE CAMPO GRANDE-MS COMO METONIMIA DE LA PRECARIZACIÓN EN EDUCACIÓN ESPECIAL

RESUMEN

Este artículo analiza el problema del servicio de apoyo pedagógico especializado en una clase común en el municipio de Campo Grande-MS, en vista de las acciones tomadas por la Red de Educación Municipal de esa ciudad desde 2019. Esta investigación se llevó a cabo mediante un enfoque cualitativo, de acuerdo con los procedimientos técnicos de investigación bibliográfica y documental. Específicamente, la investigación documental permitió la recopilación de documentos legales, avisos públicos, publicaciones no oficiales e informes publicados por los medios de comunicación de Campo Grande. Los resultados indican la tendencia a sustituir maestros (graduados con especialización en Educación Especial), quienes trabajaron, bajo contrato temporal, como Apoyo Pedagógico Especializado (APE) en las clases comunes del sistema escolar municipal, por Asistentes Educativos Inclusivos (AEI), con formación inicial del profesorado solo a nivel medio. Las tensiones resultantes de este proceso provocaron protestas de maestros especializados y miembros de la familia de estudiantes a los que apunta la Educación Especial en el municipio, con gran repercusión en la prensa local. En vista de esto, hubo una judicialización del caso, que es emblemático de la precariedad de la educación especial y de sus profesionales.

Palabras clave: Primera palabra. Segunda palabra. Tercera palabra.

INTRODUÇÃO

Há mais de dez anos, em 2008, foi adotada, no Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI), a partir da qual foram sendo difundidas diretrizes oficiais e publicadas legislações específicas sobre essa modalidade educacional e sobre os sujeitos por ela visados, isto é, alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008). Desde então, tal política tem priorizado a ofertada do serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para esses sujeitos, designados como público-alvo da Educação Especial (PAEE), em regime de contraturno, no espaço-tempo das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), por professores especializados (BRASIL, 2009, 2011). Não houve, porém, uma sistematização acerca dos apoios pedagógicos especializados a serem disponibilizados ao PAEE em classe comum, o que vem sendo apontado como uma das fragilidades e lacunas da PNEE-PEI.

Nessas condições, para viabilizar o processo de inclusão escolar do PAEE nas classes comuns, as redes de ensino têm recorrido à figura de auxiliares, assistentes ou monitores - entre outros tantos termos correlatos, conforme a designação adotada em diferentes lugares do país, em referência a esse profissional de apoio - , muitas vezes sem qualquer formação especializada na área, apenas com nível médio de escolaridade; ou, então, a estagiários de cursos de licenciatura (ALMEIDA; SIEMS-MARCONDES; BOER, 2014; BURCHERT,

2018; CUNHA *et al.*, 2012; ESTEF, 2013; GLAT; PLETSH, 2011; LOPES, 2018; MARTINS, 2011; SERRA, 2017; STELMACHUK; MAZZOTTA, 2012; SOUZA *et al.*, 2012; VICENTE; BEZERRA, 2017). Tal prática reforça o aspecto de tutela a que é submetido o PAEE na escola que se pretende inclusiva, em vez de possibilitar a emergência de um trabalho pedagógico colaborativo para a aprendizagem e desenvolvimento desses alunos em particular. Como lembram Cunha *et al.* (2012, p. 7), “Diante dessa realidade o estagiário acaba por fazer um papel de ‘cuidador’ ou até mesmo ‘babá’, vigiando e contornando situações para que a criança não atrapalhe ou prejudique o decorrer da aula”. Ainda segundo discorre Martins (2011, p. 145-146),

O profissional de apoio embora seja uma das estratégias, senão a única em alguns municípios, para o atendimento aos sujeitos da Educação Especial nas classes regulares em seu processo de escolarização, não se constitui como foco das proposições políticas, conforme pode ser observado nos documentos orientadores e normativos que tratam sobre a “Educação Especial na Perspectiva Inclusiva” no Brasil.

[...]

As normativas mais recentes voltadas à Educação Especial demandam uma forte imposição de que o AEE nas redes de ensino aconteça nas salas de recursos multifuncionais. Tal ênfase enfraquece o trabalho da Educação Especial na classe regular, o qual perdeu a possibilidade de apoio pedagógico especializado e passou a assumir o formato de monitoria e cuidado.

Há que se ressaltar, contudo, que, além de assistentes ou estagiários na função de apoio pedagógico, algumas redes públicas de ensino aderiram, também, à contratação de professores especializados para atuarem na classe comum, em colaboração com os professores regentes das turmas/disciplinas escolares, especialmente nos casos de inclusão escolar de estudantes com necessidades educacionais mais significativas, como aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essa vinha sendo, por exemplo, uma especificidade da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul (MATO GROSSO DO SUL, 2011a,b, 2016; MENESES; BRAGA, 2018; SANTOS; BUYTENDORP, 2017; SANTOS; GOMES; SILVA, 2017) e da rede municipal de ensino de Campo Grande, capital desse estado (CAMPO GRANDE, 2014, 2016, 2018a; FRANCO; NERES, 2017). Não obstante, as brechas deixadas pela PNEE-PEI e pela legislação federal em vigor, somadas ao discurso em voga pela economia e suposta racionalização de recursos públicos, têm colocado em risco a oferta de apoio pedagógico especializado em classe comum por professores com formação adequada a essa demanda. Nesse sentido, o caso da rede pública de ensino de Campo Grande-MS é emblemático da situação vivenciada pelo país quanto às tensões que permeiam esse tipo de

apoio intraclasse. Por isso, o objetivo deste texto é justamente apresentar e analisar como tal problemática vem acontecendo desde 2019 nessa localidade, entendida como uma evidência metonímica que ilustra os impasses e limites da atual da PNEE-PEI, ao tomar como diretriz precípua o AEE extraclasse.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A realização desta pesquisa deu-se mediante abordagem qualitativa (BRAUN; CLARKE, 2006), conforme os procedimentos técnicos da pesquisa bibliográfica e documental, delineados em Gil (1991). A pesquisa bibliográfica possibilitou reunir fundamentos teóricos para tratar a problemática em questão, apoiando a análise empreendida, enquanto a pesquisa documental viabilizou a busca por documentos legais, editais do poder público, publicações oficiosas e reportagens veiculadas pela mídia virtual. Essas buscas tiveram um caráter indutivo e não se deram por via parametrizada ou bibliométrica, de modo que não tiveram a pretensão de esgotar o assunto, mas sim de encontrar indícios suficientes e representativos para os fins almejados.

Desse modo, os documentos encontrados permitiram a coleta de informações sobre a temática pesquisada na realidade sul-mato-grossense e, mais especificamente, no município de Campo Grande-MS no que tange ao apoio pedagógico especializado em classe comum. Sobre esse *corpus* documental, é mister destacar, ainda, que as reportagens aqui consideradas foram extraídas de jornais e ou portais de notícias *on-line* vinculados ao estado de Mato Grosso do Sul, porquanto abordavam o assunto em pauta, revelando-se documentos imprescindíveis para o delineamento do tema e sua problematização neste estudo, em contraponto aos argumentos e diretrizes unicamente oficiais. Afinal, segundo Ognier (1984, p. 7, tradução minha), “[...] os textos jornalísticos apresentam uma qualidade única, aquela de constituir os testemunhos vivos dos métodos e das concepções pedagógicas de uma época, e, por meio deles, da ideologia moral, política e social de um grupo profissional”³⁴.

Todo o material reunido foi tratado por meio da análise temática, pois “Através de sua liberdade teórica, a análise temática fornece uma ferramenta de pesquisa flexível e útil, que pode potencialmente fornecer um conjunto rico e detalhado, ainda que complexo, de dados” (BRAUN; CLARKE, 2006, p. 3), permitindo “[...] identificar, analisar e relatar padrões

³⁴ No original: “[...] les textes journalistiques présentent une qualité irremplaçable, celle de constituer les témoignages vivants des méthodes et des conceptions pédagogiques d’une époque, et, à travers elles, de l’idéologie morale, politique et sociale d’un groupe professionnel” (OGNIER, 1984, p. 7).

(temas) [...]” (BRAUN; CLARKE, 2006, p. 5) a partir desses dados qualitativos mobilizados e interpretados pelo pesquisador. Os resultados desse trabalho são apresentados no item subsequente, em uma narrativa descritivo-analítica.

O CASO DE CAMPO GRANDE-MS: A PROBLEMÁTICA DO APOIO PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO

A partir de meados de 2019, em Campo Grande-MS, tornou-se pública a notícia de que professores (graduados e com especialização em Educação Especial), que atuavam, sob contrato temporário, como Apoio Pedagógico Especializado (APE) nas classes comuns da rede municipal de ensino, seriam, então, substituídos por Assistentes Educacionais Inclusivos (AEI), com formação inicial apenas de nível médio. A notícia provocou grande alvoroço na cidade e na mídia local. As imagens do *Quadro 1*, retiradas de portais jornalísticos *on-line*, expressam o impacto da notícia na localidade:

QUADRO 1 – Repercussão da notícia na imprensa local

Recortes sobre a notícia conforme divulgada na imprensa local	Fonte e data da notícia
	<p>https://g1.globo.com/ms/mato-grosso-do-sul/noticia/2019/07/16/pais-e-educadores-protestam-em-campo-grande-contrademissao-de-professores-auxiliares-pedagogicos.ghtml</p> <p>Data: 16/07/2019</p>
	<p>https://www.campograndenews.com.br/educacao-e-tecnologia/pais-protestam-contrasubstituicao-de-professores-da-educacao-especial</p> <p>Data: 16/07/2019</p>
	<p>https://www.correiadoestado.com.br/cidades/professores-de-alunos-com-deficiencia-sao-dispensados/356892/</p> <p>Data: 16/07/2019</p>

	<p>https://www.correiodoestado.com.br/cidades/defensoria-vai-investigar-substituicao-de-professores-de-alunos/357233/</p> <p>Data: 22/07/2019</p>
	<p>https://www.campograndenews.com.br/cidades/empregos/prefeitura-convoca-194-aprovados-para-cargo-de-assistente-de-educacao-inclusiva</p> <p>Data: 05/08/2019</p>
	<p>https://www.correiodoestado.com.br/cidades/pais-de-alunos-com-deficiencia-denunciam-falhas-com-saida-de/361305/</p> <p>Data: 27/09/2019</p>
	<p>https://www.midiamax.com.br/cotidiano/2019/maes-protestam-na-camara-e-denunciam-retrocesso-apos-troca-de-professores-especializados</p> <p>Data: 10/12/2019</p>

Fonte: G1 MS; Campo Grande News; Correio do Estado e Midiamax [on-line].

O teor das notícias fica melhor compreendido quando se constata que, de fato, em 28 de junho de 2019, o Diário Oficial de Campo Grande publicou o edital n. 09/2019-01, normatizando o processo seletivo simplificado para a seleção de Assistente Educacional Inclusivo (AEI). Esse edital anunciava

[...] a contratação temporária, em caráter excepcional, por prazo determinado, de 200 profissionais de **Nível Médio Completo**, para atuar na função de **Assistente Educacional Inclusivo**, para atendimento aos alunos com deficiência, nas vagas oferecidas pela Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS (CAMPO GRANDE, 2019a, p. 6, grifos do original).

O mesmo documento definia que “O Assistente Educacional Inclusivo é o profissional que atua na sala de aula do ensino comum, apoia o professor regente, quando há aluno público-alvo da educação especial incluso, em todas as etapas e modalidades, nas unidades de ensino da REME [Rede Municipal de Ensino]” (CAMPO GRANDE, 2019a, p. 6). Nesses termos, mediante anúncio de uma remuneração mensal de R\$ 1.950,00 para carga uma horária

semanal de 40h e período de trabalho previsto para 12 meses, o edital para ingresso no cargo exigia do candidato o seguinte:

- 4.1.1 ter o **Ensino Médio completo**, para integrarem o banco de dados referentes às vagas oferecidas pela Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS, com vistas ao atendimento aos alunos com deficiência;
- 4.1.2 identificar-se com o alunado e com a dimensão da proposta de atuação da função de Assistente Educacional Inclusivo;
- 4.1.3 ter disponibilidade de participar dos encontros de formação continuada, palestras, fóruns, cursos e encontros oferecidos pela Divisão de Educação Especial/DEE/SUPED/ SEMED;
- 4.1.4 estar disposto a atualizar e ampliar seus conhecimentos em conteúdos específicos da atuação intracurricular e adquirir domínio das diferentes tecnologias de informação, comunicação alternativa/aumentativa e tecnologia assistiva, para melhor atender aos alunos (CAMPO GRANDE, 2019a, p. 7, grifos no original).

A formação mínima exigida para esse cargo de AEI causou, portanto, grande inquietação entre familiares de estudantes PAEE e professores que já atuavam como APE, cujos postos de trabalhos estariam ameaçados, além de se minimizar a relevância do conhecimento especializado para o trabalho pedagógico com esse público em classe comum. É importante notar que, mediante o edital em questão, era oferecida uma remuneração bem abaixo do que se pagaria a um professor com nível superior e pós-graduação em Educação Especial, além de se exigir do candidato atributos subjetivos, revelado em expressões como “identificar-se com o alunado” ou “estar disposto a atualizar e ampliar seus conhecimentos”, segundo aparecem no excerto citado. Ora, isso sugere uma captura da subjetividade do trabalhador e sua conformação à lógica das competências individuais, entendidas como uma vantagem para sua sempre instável empregabilidade, consoante aos ditames da política neoliberal em voga no país, tanto na esfera pública quanto privada (ANTUNES; ALVES, 2004). Destarte, observa-se que esse tipo de

[...] gestão gerencial transfere aos professores não só a responsabilidade pela sua própria profissionalização, mediante a busca individual de formação, mas também pelo alcance dos objetivos e metas da própria política. Caso ela não tenha sucesso, isso recai sobre a competência docente. Nessa direção, Shiroma e Evangelista (*idem*)³⁵ compreendem que na política de formação em curso tem menor peso a qualificação docente e mais força o controle e a conformação dos professores (GARCIA, 2013, p. 110).

³⁵ A autora se refere a: SHIROMA, Eneida Oto; Evangelista, Olinda. Profissionalização da palavra à política. In: Moraes, Maria Célia Marcondes de; Pacheco, José Augusto; Evangelista, Olinda (Orgs.). **Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares**. Porto: Porto Editora, 2003. p. 27-45.

Além disso, não se impediam os professores já graduados, com ou sem especialização *lato sensu* na área, de se inscreverem na seletiva para AEI, pautada em uma única etapa, constituída por Prova de Títulos, de caráter classificatório. Aliás, diploma de graduação na área da Educação, pós-graduação na área da Educação Especial, experiência profissional com o PAEE e formação continuada na área, entre outros quesitos, eram critérios de pontuação para a classificação na referida prova de títulos (CAMPO GRANDE, 2019a).

Ora, nota-se aí uma estratégia política de desconsiderar a formação em nível superior como requisito básico e colocá-la, por assim dizer, como um diferencial ou competência peculiar do candidato que atuaria no apoio pedagógico especializado, jogando, porém, tal função para o nível médio. Uma vez que a formação inicial pedida era essa, consequentemente justificava-se a menor remuneração, mesmo sabendo-se de antemão que, em tese, boa parte dos candidatos apresentariam a formação de nível superior, inclusive com pós-graduação *lato sensu* Educação Especial.

Nessas circunstâncias, as ações forjadas pela rede municipal de ensino, em que pesem as negativas oficiais, passaram a induzir os professores até então atuantes como APÉs a se inscreverem como AEIs, como única forma de garantir um emprego e alguma remuneração, ratificando a “[...] tendência contínua de precarização do estatuto salarial da força de trabalho no Brasil” (ALVES, 2002, p. 82). Isso porque, durante as férias do meio do ano letivo de 2019, muitos desses docentes especializados foram demitidos sem maiores explicações, já que trabalhavam em regime de contrato temporário, e essa possibilidade era legalmente possível, ainda que, como de praxe, fosse esperada a continuidade do contrato para o último semestre do ano. Essa situação foi captada pela imprensa local, conforme os excertos:

Segundo pais e docentes afetados, os professores dispensados passaram por processo seletivo no começo de 2019 e tinham prazo de contrato de um ano, podendo se estender em até dois anos. Com formação acadêmica e especialização na área, os profissionais afastados recebiam R\$3,2 mil e tinham carga horária de 20 horas semanais. Serão contratados estagiários com ensino médio completo ou curso superior na área em andamento, que receberão R\$1,9 mil e terão carga horária de 40 horas semanais (ARISTIDES, 2019, *on-line*).

Os professores alegaram que o contrato temporário de trabalho foi renovado pelo período de seis meses no dia 26 de junho, antes do recesso escolar, mas que ainda assim foram informados por telefone que seriam dispensados de suas funções.

No protesto, citaram o processo seletivo. O grupo alegou que, enquanto todos são graduados e alguns pós-graduados, com salários de R\$ 2,8 mil a R\$ 3,3 mil, a seleção exigia apenas nível médio (SANCHEZ, 2019, *on-line*).

Fica notório que, pela qualificação profissional exigida como base, qual seja, nível médio, foram atacadas as condições de trabalho pedagógico, inclusive com aumento da carga

horária do trabalhador, e a remuneração reduzida, como reflexos do novo e precário mundo do trabalho (ALVES, 2002; ANTUNES; ALVES, 2004). Essa situação gerou protestos na cidade pelos APes dispensados pela REME, como veiculado pela mídia local, pois muitos de indignaram com o impacto da reformulação administrativa da prefeitura. Uma das professoras dispensadas, segundo o discurso reproduzido pela reportagem, sintetizou a indignação que perpassava os docentes: ““Estudamos e agora querem nos tirar para colocar quem está iniciando ou nem tem formação acadêmica, me sinto lesada, fragilizada, como lixo descartável”” (apud NERIS; NEVES, 2019, *on-line*). Segundo a mesma fonte, “A professora afirma ainda que recebeu como sugestão dos diretores para que também se inscrevesse no processo seletivo” (NERIS; NEVES, 2019, *on-line*). O exposto revela, assim, a subordinação do saber-fazer dos docentes da Educação Especial na escola comum e sua conseqüente desvalorização, em nome de suposta racionalização de custos em um cenário de contingenciamento de despesas, que leva o trabalhador a aceitar condições de trabalho mais extenuantes e remunerações inferiores à sua qualificação, apenas para manter-se no mercado. Basta notar que edital anterior, de 2018, que selecionava APes, com carga horária de 20h semanais, previa que só:

Poderão inscrever-se no *processo seletivo simplificado de auxiliar pedagógico especializado*, os profissionais que atendam aos seguintes requisitos: a) *ser graduado na área da educação com licenciatura*; b) *possuir especialização lato sensu na área da educação especial ou estar cursando*, situação que deverá ser confirmada com declaração da instituição de ensino que comprove pelo menos 50% (cinquenta por cento) de conclusão do curso; c) no caso de o candidato estar cursando especialização lato sensu na área da educação especial, quando da inscrição, no ato da posse já deverá tê-la concluído; d) identificar-se com o alunado e com a dimensão da proposta de atuação que envolve a função de auxiliar pedagógico especializado; e) ter disponibilidade para participar dos encontros de formação continuada, palestras, fóruns, cursos e encontros oferecidos pela Divisão de Educação Especial da SEMED; f) estar disposto a atualizar e ampliar os conhecimentos em conteúdos específicos da atuação intracurricular para melhor atender aos alunos; g) possuir domínio das diferentes tecnologias de informação, comunicação alternativa/ aumentativa e tecnologia assistiva; h) não possuir vínculo efetivo com a Rede Municipal de Ensino no turno em que for atuar (CAMPO GRANDE, 2018a, p. 9, grifos meus).

Mediante os protestos de docentes e familiares, noticiados pela imprensa, como ilustrado no *Quadro 1*, o município republicou o edital n. 09/2019-01 em 02 de julho 2019, quando, então, passou a ser necessário que o candidato a AEI apresentasse nível médio

completo, mas com formação específica no Curso de Magistério ou Normal Médio³⁶ (CAMPO GRANDE, 2019b), com a ressalva de que seriam desclassificados os candidatos que não comprovassem essa modalidade profissionalizante de ensino médio. Logo, aqueles professores/profissionais com ensino médio apenas propedêutico em seu histórico escolar, ainda que já tendo cursado ensino superior e ou especializações no campo da Educação/Educação Especial, não poderiam se inscrever ao processo seletivo. Buscou-se, assim, uma suposta competência pedagógica elementar já na formação de base do candidato, em resposta às críticas anteriores de que os aspirantes ao cargo poderiam, em tese, não apresentar nenhuma qualificação na área, como era possível na primeira versão edital, pela exigência de ensino médio como requisito básico para a disputa, em que pesem os critérios da prova de títulos.

No mais, porém, o edital republicado manteve as condições iniciais, com a mesma carga horária de trabalho e remuneração anteriormente divulgadas. A prova de títulos seguiu do mesmo modo, pela qual candidatos com nível superior na área da Educação e pós-graduados em Educação Especial, bem como estudantes do Curso de Pedagogia a partir do 5º semestre, alcançariam as melhores colocações, embora, em caso de aprovação definitiva, seriam enquadrados como profissionais de nível médio (CAMPO GRANDE, 2019b). Tanto que, posteriormente, isso foi reconhecido em notas explicativas divulgadas pela própria Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande (Semed), em resposta às críticas de que passou a ser alvo nesse caso. Em uma dessas notas, replicada pela imprensa campograndense, a Semed ratificou que, para o cargo de AEI, os “requisitos são nível médio com formação específica em Magistério ou Normal Médio, com carga horária de 40h, sendo que *os critérios de pontuação constantes na prova de títulos eram graduação e pós-graduação e os candidatos com esses requisitos obtiveram maior pontuação*” (SEMED, 2019 apud

³⁶ Curso Normal Médio - Habilitação em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental foi legalmente implantado em 2003 no sistema estadual de ensino de Mato Grosso do Sul, tendo sua ofertada se iniciado a partir de 2008 em escolas estaduais (CORRÊA, 2017). Conforme divulgado pelo governo desse estado, “O curso é realizado pela Secretaria de Estado de Educação (SED), por intermédio da Superintendência de Políticas Educacionais (SUPED), através da Coordenadoria de Políticas para o Ensino Médio e Educação Profissional (COPEP).

O objetivo do curso é habilitar profissionais para o exercício da docência na educação infantil e nos 05 primeiros anos do ensino fundamental, conforme Lei 9.394/96, Art. 62. O público-alvo são os egressos do ensino médio, mediante o aproveitamento de estudos concluídos com êxito referente essa etapa de ensino. A Carga Horária total do Curso é de 3.580 horas, sendo 2.400 horas aproveitadas da formação básica referente à etapa de ensino médio, 980 horas de formação teórico-prática específica para docência e 200 (duzentas) horas de Estágio Supervisionado”. Fonte: <https://www.sed.ms.gov.br/inscricoes-para-curso-normal-medio-encerram-nesta-quarta-feira/>

NERIS, 2019, *on-line*, grifos meus). Também em matéria jornalística, outra nota foi assim reproduzida:

A Semed informa que ainda não há o balanço do número de Assistentes Pedagógicos Especializados dispensados. Ressaltamos que eles serão substituídos pelos Assistentes de Educação Inclusiva, devidamente aprovados em processo seletivo, amparado pela Lei de Diretrizes e Bases. Nesse processo seletivo *participaram mais de dez mil candidatos para 200 vagas. Tais profissionais têm formação de Normal Médio ou Magistério, porém, muitos contam com graduações e pós-graduação, mesmo não sendo uma exigência do concurso.* É importante destacar que todos passarão por capacitações e formações aplicadas por técnicos da Divisão de Educação Especial da Reme, que irá acompanhar o trabalho dos selecionados junto aos alunos (SEMED, 2019 apud CHIANEZI; PEREIRA, 2019, *on-line*, grifos meus).

Mesmo compreendendo o impacto dessas determinações gerais relativas ao avanço das políticas e ajustes econômicos de caráter neoliberal advindos desde a década de 1990 (ALVES, 2002), fica, certamente, a indagação sobre como se pôde cogitar, do ponto de vista legal, a substituição dos APEs pelos AIEs no município. Ora, a esse respeito é preciso explicitar justamente que, sendo escassa e dúbia a legislação sobre serviço especializado na classe comum, há previsão da figura do *acompanhante especializado* nesse espaço, mas, em contrapartida, não há definições sobre a formação a ser exigida desse profissional, tampouco sobre o que se entende por esse adjetivo *especializado*. Note-se que ele também não é sequer designado como docente nos documentos legais. Portanto, em princípio, há aí uma brecha legal captada pelo sistema municipal de ensino em tela, que levou à demissão dos professores contratados como APE, sob alegação de economia de recursos públicos e pertinência jurídica. De fato, quando mencionam o profissional de apoio em classe comum, os textos legais citam apenas que:

São direitos da pessoa com transtorno do espectro autista: [...] Parágrafo único. Em casos de comprovada necessidade, *a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular [...] terá direito a acompanhante especializado* (BRASIL, 2012, art. 3º, parágrafo único, grifos meus).

[...] Caso seja comprovada a necessidade de apoio às atividades de comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais, a instituição de ensino em que a pessoa com transtorno do espectro autista ou com outra deficiência estiver matriculada disponibilizará *acompanhante especializado no contexto escolar* [...] (BRASIL, 2014, art. 4º, § 2º, grifos meus).

Por outro lado, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (BRASIL, 2015) regulamentou a expressão *profissional de apoio escolar*, na mesma direção do que fora previsto desde o início de vigência da PNEE-PEI (BRASIL, 2008) no tocante aos apoios especializados para classe comum, sem aludir ao termo acompanhante especializado das demais legislações (BRASIL, 2015). Cabe retomar aqui que a PNEE-PEI, além do AEE no contraturno, não descartara outros apoios aos estudantes PAEE, os quais poderiam ser incorporadas ao contexto da sala de aula comum e a outros espaços escolares que se fizessem necessários, induzindo, para desempenho dessas funções, a contratação de trabalhadores não necessariamente com nível superior, como se depreende:

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como de *monitor ou cuidador aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção*, entre outras, que exijam *auxílio constante no cotidiano escolar* (BRASIL, 2008, p.17, grifos meus).

Desse modo, a LBI trouxe regulamentação a essa proposição, no intuito de afastar confusões e desvios de função, ao explicitar que o trabalho desse profissional não poderia invadir o campo de atuação de profissões já demarcadas, como o dos professores e profissionais da saúde. Isso significou restringir a atuação do profissional de apoio basicamente aos afazeres de um cuidador. Não obstante, Serra (2017, p. 31) analisa que “A Lei Brasileira de Inclusão define parcialmente as regras sobre a contratação do mediador. Fica clara a responsabilidade da escola, mas continuam indefinidas a formação do mediador, piso salarial e regras de contratação [...]”. Na definição da LBI, lê-se, textualmente, o seguinte:

profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (BRASIL, 2015, art. 3º, XIII, grifos meus).

Ora, diante dessas indefinições quanto à figura do profissional de apoio escolar/acompanhante especializado, governos têm priorizado a contratação de agentes educacionais com nível médio ou em formação - os estagiários - , difundindo a ideia de que, com a presença destes, todas as demandas da classe comum estariam satisfeitas do ponto de vista legal e pedagógico, em vez de se investir na proposta de ensino colaborativo. Este, por sua vez, se apresenta como:

[...] uma alternativa de trabalho que envolve a cooperação entre um professor do ensino comum e um do ensino especial, os quais atuam juntos na mesma classe, quando há a presença de um ou mais alunos com necessidades educacionais especiais que demandam atenção diferenciada (MARIN; BRAUN, 2013, p. 53).

E, mais ainda, com a permanência dessas imprecisões nos documentos oficiais sobre esse profissional de apoio intraclasse, corre-se o risco de um desinvestimento governamental crescente no ensino colaborativo onde este, mesmo que de modo incipiente, já vinha sendo praticado e organizado como estratégia inclusiva. Na ausência de especificação e coerção legais, redes públicas de ensino aderem à alternativa mais barata, qual seja, o profissional de apoio não docente ou aquele com formação pedagógica de nível médio. Afinal, segundo Lopes (2018, p. 22),

Em relação à legislação que trata sobre os PAIE [profissionais de apoio à inclusão escolar], há poucos documentos oficiais e essa função é descrita de forma vaga, com algumas lacunas, assim como na literatura, embora em alguns documentos importantes da educação especial os PAIE sejam citados. Na legislação brasileira, pode-se citar a resolução CNE–CBE- 02/2001, a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Resolução nº 4/2009, a Lei Brasileira de Inclusão (2015), entre outros documentos que abordam questões relacionadas à atuação desses profissionais, porém sem definições claras e diferenciações precisas de outros profissionais de suporte à inclusão escolar, o que permite múltiplas interpretações (SALHEB, 2017³⁷).

A divergência de interpretações e os diferentes sentidos construídos sobre esse profissional ficaram expressas no modo como a Semed se posicionou durante audiência pública realizada em julho de 2019, convocada pela Defensoria Pública de Mato Grosso do Sul em Campo Grande para debater a situação:

Superintendente da Gestão das Políticas Educacionais da Semed [...] relatou durante a audiência que as notícias relacionadas a substituição dos profissionais foram equivocadas e que o município cumpre com a lei. “*Qualquer pessoa que tenha nível médio pode acompanhar os alunos, conforme a lei, e isso já acontece em outras capitais, eu mesmo fiz o comparativo*”, disse [o superintendente].

Sobre o comparativo com outras capitais do Brasil, o superintendente destacou que o Estado de São Paulo não oferece nem o profissional AEI para as crianças com deficiência. “*Estamos a frente de outras capitais, o profissional AEI não chegou na semana passada, desde o ano passado eles estão atuando na rede municipal e já havia excedido o cadastro reserva, por isso precisávamos abrir o processo seletivo*”, finalizou [o superintendente]. (AQUINO, 2019, *online*, grifos meus)

³⁷ A autora se refere a: SALHEB, Joseane Nunes. **O papel do cuidador escolar a luz da legislação brasileira.** 2017. Especialização em Política Educacional da Universidade Federal do Amapá. Macapá. Amapá.

Em que pesem os argumentos arrolados pela equipe técnica do município, a problemática instaurada é que, diante do entendimento que vem sendo propagado pela Semed, provoca-se uma ruptura pedagógica na REME, desconstruindo e impedindo o avanço do ensino colaborativo, bem como se precariza a carreira docente. É certo que professor especializado e acompanhante especializado/profissional de apoio escolar não são sinônimos e os dois podem ser mobilizados como serviço de apoio na classe comum, sem que um dispense o outro. A opção, porém, de equivaler as funções de ambos revela uma tentativa de simplificar a inclusão escolar e baratear custos desse processo, o que só prejudica o desenvolvimento e aprendizagem do PAEE e causa insegurança às famílias. Aliás, desde novembro de 2018, o governo municipal de Campo Grande já tinha aprovado a Resolução n. 188, que, em última instância, ratificava a equivalência entre esses profissionais, como se nota pelo excerto seguinte:

Art. 28 Na falta do auxiliar pedagógico especializado, o acompanhamento pedagógico poderá ser realizado por assistente educacional inclusivo e/ou estagiário, sob a supervisão do professor regente e do professor do atendimento educacional especializado que atua na sala de recursos multifuncionais.

Art. 29 Para atuar na função de assistente educacional inclusivo e/ou de estagiário, o interessado passará por um processo seletivo simplificado organizado e executado pela Secretaria Municipal de Educação.

§ 1º Os aprovados no processo seletivo simplificado integrarão um quadro de reserva de vagas, cuja vigência será de doze meses, depois da publicação da contratação, e poderá ser prorrogada por mais doze meses, conforme necessidade e interesse da Administração Pública e de acordo com a demanda nas unidades de ensino.

§ 2º A escolha do assistente educacional inclusivo e/ou do estagiário será realizada respeitando-se a classificação do quadro de reserva de vagas, aprovados no processo seletivo simplificado.

Art. 30 *As atribuições do assistente educacional inclusivo e/ou do estagiário, sob a orientação e supervisão de um professor, são as mesmas aplicadas ao auxiliar pedagógico especializado [...]* (CAMPO GRANDE, 2018b, p. 16, grifos meus).

Todavia, mesmo com a ausência de parâmetros nacionais sobre o profissional de apoio escolar, não há respaldo para que este exerça, em hipótese alguma, as funções típicas dos docentes, ainda que com supervisão, como bem alerta a LBI. Em Campo Grande, isso, porém, não está sendo considerado, como atesta, inclusive, a resolução supracitada, o que justifica os protestos e repercussão na imprensa. Ademais, o exposto se comprova pelo teor do edital de contratação dos AEI, cujas atribuições são assim elencadas:

Serão atribuições do Assistente Educacional Inclusivo, sob orientação e supervisão do professor regente, professor de atendimento especializado e dos técnicos da DEE/ SEMED:

- a)** *Atuar na sala de aula e nos espaços físicos das unidades de ensino para viabilizar o acesso aos alunos público-alvo da educação especial aos conhecimentos e conteúdos curriculares por meio da adequação de atividades didático-pedagógicas e da disponibilização de recursos de acessibilidade referentes aos alunos que atender no período de trabalho, sob orientação e supervisão do professor regente e do professor do atendimento educacional especializado;*
- b)** *promover a interação e a inclusão do aluno na sala de aula, nos diferentes espaços da unidade de ensino em eventos promovidos pela Divisão de Educação Especial da SEMED, quando lhe for solicitada a presença;*
- c)** *organizar as estratégias e os recursos, a partir das necessidades específicas descritas no estudo de caso do aluno, para a elaboração do plano educacional individualizado, com base no planejamento do professor regente, em consonância ao referencial curricular previsto para o ano letivo do aluno sob orientação e supervisão do professor regente e do professor do atendimento educacional especializado;*
- d)** *registrar o processo de desenvolvimento da aprendizagem do aluno, com anotações das intervenções e adequações didático-pedagógicas e os resultados alcançados, por meio de diário de bordo e relatório bimestral;*
- e)** *compilar, periodicamente, as intervenções pedagógicas e os resultados do desenvolvimento da aprendizagem do aluno, por meio de portfólio, para subsidiar o professor regente no processo avaliativo durante o período letivo;*
- f)** *participar das reuniões pedagógicas, conselhos de classe e demais reuniões que se fizerem necessárias, a fim de que haja a troca de informações importantes para o desempenho do aluno;*
- g)** *auxiliar na higiene, alimentação e mobilidade do aluno na unidade de ensino e em atividades escolares externas;*
- h)** *participar dos encontros de formação continuada, palestras, fóruns, cursos e encontros oferecidos pela DEE/SEMED;*
- i)** *atender aos alunos público-alvo da educação especial, designados pelos técnicos da DEE/SEMED, nos espaços físicos das unidades de lotação e outros espaços quando houver necessidade e/ou for solicitado pela equipe do DEE e/ou Equipe Técnica da Unidade de Ensino;*
- j)** *realizar trabalho itinerante na unidade de ensino, atender aos estudantes de mais de uma sala no mesmo período, supervisionado por um professor, quando a equipe da DEE/SEMED, por meio de avaliação, concluir que beneficiará os alunos público-alvo da educação especial (CAMPO GRANDE, 2019b, p. 3, grifos meus).*

Anteriormente, essas mesmas funções estavam vinculadas, praticamente na íntegra, ao APE (docente com especialização), portanto, um cargo de nível superior e com qualificação específica na área. O excerto seguinte permite que se faça essa comparação, pois, em 2018, edital de contratação de APE indicava como suas atribuições:

- a)** *atuar na sala de aula e nos espaços físicos das unidades de ensino para viabilizar o acesso dos alunos público-alvo da educação especial que pertencerem ao grupo destinado ao específico atendimento, aos conhecimentos e conteúdos curriculares, por meio da adequação de atividades didático-pedagógicas e da disponibilização de recursos de acessibilidade;*
- b)** *promover a interação e a integração do aluno na sala*

de aula, nos diferentes espaços da unidade de ensino e em eventos promovidos pela Divisão de Educação Especial/DEE/ SEMED, quando lhe for solicitada a presença; c) *organizar as estratégias e os recursos, a partir das necessidades específicas descritas no estudo de caso do aluno para a elaboração do plano educacional individualizado*, com base no planejamento do professor regente, em consonância ao referencial curricular previsto para o ano letivo do aluno; d) *registrar o processo de desenvolvimento da aprendizagem do aluno, com anotações das intervenções e adequações didático-pedagógicas e os resultados alcançados, por meio de diário de bordo e relatório bimestral*; e) compilar, periodicamente, as intervenções pedagógicas e os resultados do desenvolvimento da aprendizagem do aluno, por meio de portfólio, para subsidiar o professor regente no processo avaliativo durante o período letivo; f) participar das reuniões pedagógicas, dos conselhos de classe e demais encontros que se fizerem necessários, a fim de que haja a troca de informações importantes para o desempenho do aluno; g) *auxiliar e orientar os alunos nas atividades de vida diária, tais quais assessorar na higiene, alimentação e mobilidade do aluno, tanto na unidade de ensino quanto em atividades escolares externas*; h) participar dos encontros de formação continuada, palestras, fóruns, cursos e encontros oferecidos pela Divisão de Educação Especial/DEE/SEMED; i) ter domínio das diferentes tecnologias de informação, comunicação alternativa/aumentativa e tecnologia assistiva; j) atender aos alunos público-alvo da educação especial, designados pelos técnicos da Divisão de Educação Especial/DEE/SEMED, nos espaços físicos das unidades de lotação, no que abrange as atribuições previstas na Resolução n. 188, de 5 de novembro de 2018, e outras que se fizerem necessárias; (CAMPO GRANDE, 2018a, p. 9, grifos meus).

Ademais, depreende-se, no confronto entre os excertos, que a REME analisada já vinha atribuindo ao professor especializado – o APE - as mesmas funções que a legislação nacional e a PNEE-PEI atribui com típicas do profissional de apoio à inclusão escolar (BRASIL, 2015), o que também pode ser visto como um desvio (e acúmulo) de função e barateamento de custos, em tempos de reconversão docente (MICHELS, 2011a,b), isto é, “[...] uma proposição de formação que indica ampliação de funções e restrição de base teórica. [...] tal tese remete para a adequação dos professores a novas tarefas e modos de organização do próprio trabalho” (GARCIA, 2013, p. 115). Em 2019, a questão se agravou, pois esses professores com formação na área, mesmo que atuando em regime de contrato e, portanto, sem estabilidade laboral e sujeitos a condições de trabalho deterioradas – um agravante no sentido de possibilitar a estruturação do ensino colaborativo e a continuidade de práticas inclusivas, com as constantes reorganizações do quadro docente especializado – foram, em parte, substituídos por outros profissionais que, sem a formação de nível superior, passaram a ter atribuições muito similares às dos professores especializados. Em contrapartida, apenas se previu uma suposta orientação aos profissionais de nível médio pelos

professores de AEE já existentes em SRM, pelos regentes da classe comum e pelas capacitações do município, uma estratégia que pode ser inócua, porquanto se tem repetido exaustivamente, desde a última década, “[..] a dificuldade de articulação do processo de escolarização que ocorre entre classe comum e SRM [...]” (MENDES, 2019, p. 15).

Logo, o município, que antes começava a valorizar o ensino colaborativo na inclusão escolar, descreve um movimento inverso. Mantidas essas circunstâncias, o formato de monitoria e cuidado para o PAEE deve se intensificar, em detrimento de uma prática pedagógica sistematizada na classe comum. Diante desses acontecimentos, a Semed se manifestou seguidas vezes em sua defesa, como esperado, inclusive reiterando que “[...] as crianças com comprometimento severo continuarão sendo atendidas pelos APEs” (ARISTIDES, 2019, *on-line*). Notas de esclarecimento foram emitidas por essa secretaria e reproduzidas pelas reportagens, em diversas ocasiões, segundo transcrito a seguir:

Nota na íntegra da Semed

A Semed informa que, tendo em vista as medidas de reestruturação organizacional adotadas pela Semed, informamos que se fez necessário o desligamento de alguns profissionais de apoio pedagógico especializado que atendem aos alunos público-alvo da educação especial matriculados no Ensino Fundamental das unidades escolares da Reme.

No entanto, esclarecemos que estes alunos não estarão desassistidos, pois continuarão recebendo atendimento especializado, o qual se dará por meio de profissionais devidamente acompanhados e capacitados pela Equipe Técnica da Divisão de Educação Especial/DEE/SEMED, que continuamente oferecerá a estes profissionais cursos, formações continuadas, palestras e demais recursos pedagógicos de acordo com a especificidade e necessidade de cada aluno.

Na oportunidade, salientamos que o edital referente ao processo seletivo de apoio pedagógico especializado assim dispõe no item 13.1, que a revogação da convocação destes profissionais poderá ocorrer dentre outros motivos, conforme item “b” por interesse, necessidade e/ou conveniência da Administração Pública.

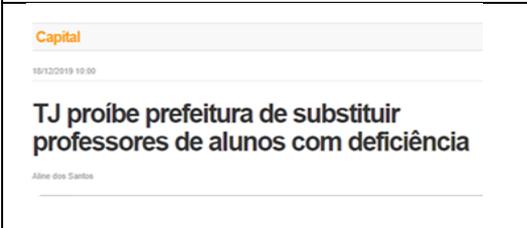
Sendo assim, as mudanças ocorridas são de caráter técnico-administrativos estando previstas na organização de qualquer órgão público de acordo com as necessidades vigentes. Nessa perspectiva reiteramos e afirmamos nosso compromisso de oferecer educação com qualidade e responsabilidade (SEMED, 2019 apud FREITAS, 2019, *on-line*).

A pasta ainda explicou que a processo seletivo não substitui os professores, mas garante a reposição do quadro já existente de assistentes [sic] educacionais inclusivos. Hoje, segundo a Secretaria, o quadro da Reme tem cerca de 350 professores APE e aproximadamente 500 AEI (PALHETA, 2020, *on-line*).

Não obstante, houve judicialização do caso no decorrer do segundo semestre de 2019, de modo que o caso segue em disputa judicial, até o fechamento deste texto, no início de 2020 (PALHETA, 2020). Isso porque, ainda em setembro de 2019, a Defensoria Pública de Mato Grosso do Sul - após protestos de familiares e professores e audiência pública realizada em julho do mesmo ano, envolvendo esses segmentos, especialistas em Educação Especial e representantes da Semed, sem obter uma resposta definitiva para a querela por parte do

município - “ [...] ajuizou ação civil pública pedindo que a Prefeitura de Campo Grande se abstenha de substituir os profissionais de apoio pedagógico especializado (APE) por outros profissionais sem a mesma qualificação, intitulados Assistentes Educacionais Inclusivos (AEI).” (RIBEIRO, 2019, *on-line*). O *Quadro 2* revela o exposto:

QUADRO 2 – Notícias sobre a judicialização do caso

Recortes das notícias	Fonte e data da notícia
	<p>https://www.correiodoestado.com.br/cidades/defensoria-ajuiza-acao-civil-para-prefeitura-nao-substituir/360632/</p> <p>Data: 13/09/2019</p>
	<p>https://www.campograndenews.com.br/cidades/capital/tj-proibe-prefeitura-de-substituir-professores-de-alunos-com-deficiencia</p> <p>Data: 18/12/2019</p>

Fonte: Correio do Estado; Campo Grande News [on-line].

Logo em seguida, como também noticiado pela mídia local, em dezembro de 2019, “O TJ/MS (Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul) concedeu liminar proibindo a prefeitura de Campo Grande de substituir professores APE (Apoio Pedagógico Especializado) pelos AEI (Assistentes Educacionais Inclusivos)” (SANTOS, 2019, *on-line*). Inicialmente, a Semed havia saído vitoriosa, porquanto:

o pedido [movido pela Defensoria Pública] foi indeferido no mês de outubro [de 2019] pelo juiz da 2ª Vara de Direitos Difusos, Coletivos e Individuais Homogêneos, David de Oliveira Gomes Filho. A decisão citou resolução da Semed (Secretaria Municipal de Educação) que estabelece que na falta de auxiliar pedagógico especializado, o acompanhamento poderá ser realizado por assistente educacional inclusivo e/ou estagiário (SANTOS, 2019, *on-line*).

O documento legal citado nessa decisão refere-se justamente ao artigo 28 da Resolução n. 188, já transcrito neste artigo, pelo qual se admitia essa referida possibilidade, qual seja, “Na falta do auxiliar pedagógico especializado, o acompanhamento pedagógico poderá ser realizado por assistente educacional inclusivo e/ou estagiário [...]” (CAMPO GRANDE, 2018b, p. 16). Todavia, com base na decisão do TJ/MS, essa interpretação estaria equivocada, o que motivou a concessão de liminar em sentido contrário aos interesses da prefeitura de Campo Grande- MS e da Semed, pois

Conforme o desembargador, a regra é o atendimento da criança portadora de necessidades especiais por profissional qualificado. Somente em casos excepcionais da sua falta, é que se permite a substituição. Contudo, conforme dados da prefeitura, há mais assistentes do que especialistas. O quadro é de 429 auxiliares pedagógicos especializados e 504 assistentes.

“Ou seja, no quadro atual, os profissionais AEI já superaram os especializados APE, desvirtuando totalmente as normas legais, que autorizam a sua substituição excepcional”, informa a decisão. A Semed (Secretaria Municipal de Educação) defende que atende 2.547 alunos com deficiência, já adaptados aos novos assistentes educacionais (SANTOS, 2019, *on-line*).

Diante disso, a situação permanece conflituosa e evidencia a crescente judicialização do direito à educação, em particular nas demandas pela atual política da Educação Especial na perspectiva das Educação Inclusiva (COIMBRA NETO, 2019; SERRA, 2017; SILVEIRA, 2011). As disputas em torno desse caso devem ainda prosseguir candentes, como repercutido pela imprensa campo-grandense. Afinal, segundo matéria sobre o assunto,

A prefeitura de Campo Grande aguarda ser intimada e vai recorrer. “A decisão mencionada na notícia tem caráter provisório, vez que proferida monocraticamente pelo desembargador relator. Dessa forma, cabe recurso ao órgão colegiado do próprio tribunal (neste caso a 1ª Câmara Cível), além do julgamento do mérito recursal, que pode alterar a conclusão desta decisão”, diz a nota da assessoria de imprensa da Prefeitura enviada ao **Campo Grande News** (SANTOS, 2019, *on-line*, grifos no original).

Para além de toda essa conflitividade instaurada e independentemente dos resultados das ações judiciais já existentes e daquelas que venham a ser impetradas, é mister notar que a tendência de focar no profissional de nível médio como um profissional especializado, a ponto de se afirmar que “As atribuições do assistente educacional inclusivo e/ou do estagiário, sob a orientação e supervisão de um professor, são as mesmas aplicadas ao auxiliar pedagógico especializado” (CAMPO GRANDE, 2018b, p. 16), sob o pretexto de se estar em consonância com a legislação (BRASIL, 1996) - que, em última instância e excepcionalmente admite docentes com nível médio -, e também de se produzir economia de recursos, já se difunde para toda a rede estadual de Mato Grosso do sul. Tal medida desconsidera a formação inicial de nível superior como imprescindível para a docência e projeta para a formação em serviço a responsabilidade de (re)converter o docente às demandas da atualidade, de maneira que “[...] tal reconversão ganha feições de ajuste, treinamento, reciclagem, afastando-se daquilo que se poderia denominar de uma sólida formação teórica para o exercício da profissão” (GARCIA, 2013, p. 112).

Essa cenário coloca a Educação Especial como um apêndice indesejável em Mato Grosso do Sul, contrariando os pressupostos da perspectiva inclusiva, haja vista o anúncio de

um curso, já no final do ano de 2019, para profissionais exclusivamente com formação docente em nível médio, os quais receberiam uma capacitação *on-line* e, então, estariam aptos ao papel de acompanhamento especializado. O curso foi realizado pela Secretaria de Estado de Educação (SED), por intermédio da Superintendência de Políticas Educacionais (SUPED), através da Coordenadoria de Políticas para a Educação Especial (COPESP) e Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva (CEESPI). Nesse cenário, continuam atuais as palavras de Garcia (2013, p. 115), na medida em que:

Há uma preocupação em formar/certificar na modalidade a distância um grande número de professores, muitos dos quais não têm formação inicial para atuar na educação especial, mas que são reconvertidos, no sentido de mudança do campo de atuação mediante tais cursos.

A estratégia da SED/MS é direcionar esse curso *exclusivamente* para egressos do Magistério ou para aqueles que fizeram o Ensino Médio e, posteriormente, fizeram o curso Normal Médio, ofertado pela rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul. Como divulgado pela própria SED/MS na forma de notícia e panfleto *on-line* (Figura 1):

O Curso de Qualificação profissional em Educação Especial para *Professores com Formação em Normal Médio* ocorrerá no período de 18 de outubro a 10 de dezembro, na modalidade *educação à distância*, com carga horária de 180h, destinado, *exclusivamente para quem possui curso normal médio ou magistério*.

Lembrando que, *não serão aceitas inscrições de cursistas que possuem habilitação em nível superior* (INSCRIÇÕES..., 2019, *on-line*, grifos meus).

FIGURA 1 - Panfleto de divulgação *on-line* do Curso de Qualificação profissional em Educação Especial para Professores com Formação em Normal Médio



Fonte: <https://www.sed.ms.gov.br/inscricoes-do-curso-de-qualificacao-em-educacao-especial-para-normal-medio-encerram-dia-04-de-outubro/>

Dessa forma, a rede estadual, que também vinha priorizando o trabalho de professores especializados para apoio ao PAEE em classe comum, parece indicar uma mudança de perspectiva. Tanto que, no final de 2019, aprovou-se ainda uma deliberação que validava essa proposição, a saber:

Art. 75. A formação exigida para a atuação no apoio pedagógico especializado, conforme a legislação vigente, é a de curso de graduação, licenciatura e pós-graduação na área de educação especial, generalista ou específica.

§ 1º Admite-se na ausência desta, a formação em nível médio, na forma da legislação vigente³⁸ (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 14).

Mediante o exposto, pode-se ratificar que esses acontecimentos ilustram, em âmbito local, a perspectiva gerencial que vinha se desenrolando desde os anos de 1990, de maneira que

[...] a política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação de professores a ela relacionada [...] estão articuladas às reformas sociais em curso na América Latina desde os anos de 1990. Tem sido possível acompanhar seu desenvolvimento e aperfeiçoamento na direção da manutenção da base e dos valores da sociedade capitalista. Ao contrário do que os discursos inclusivos têm contribuído para disseminar, não percebemos nesse modelo educacional elementos que permitam vislumbrar uma ruptura com a reprodução do modelo de sociedade. Nessa direção, afirmamos a funcionalidade de tais políticas e suas trágicas consequências para a educação básica e seus professores (GARCIA, 2013, p. 116-117).

Assim, o esperado é que o mesmo que se verificou na REME de Campo Grande se estenda à rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul, que contava com a parceria de professor comum e professores de apoio educacional especializado na sala de aula (MATO GROSSO DO SUL, 2017a,b). São os tempos de perpetuação de políticas neoliberais, em contextos globais e locais, que promovem a desqualificação da educação escolar pública e de seus profissionais de nível superior, à medida que o ensino se torna uma mercadoria barata e ainda mais aviltada quando seu foco são os estudantes PAEE. A partir desse cenário,

Pode-se relacionar os elementos aqui apresentados como empobrecimento nas questões pedagógicas, ausência de formação específica para atuar no cargo [dos profissionais de apoio que atuam com os sujeitos da Educação Especial matriculados nas classes regulares de ensino] atrelado a uma indefinição do perfil profissional à categoria de *desintelectualização do*

³⁸ De fato, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) normatiza que: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal” (BRASIL, 1996 [2020], art. 62, on-line).

professor, tal como discutida por Shiroma (2003)³⁹, como processo gradativo que vem se instalando no sistema educacional brasileiro por meio de redução de exigências de qualificação ou formação aligeirada que contribui para uma proposta de educação pouco alicerçada nos aspectos pedagógicos (MARTINS, 2011, p. 98, grifos meus).

Nessas condições hodiernas, poderemos continuar chamando, ainda, de inclusão escolar o que tem acontecido com PAEE e (com os demais estudantes) na classe comum? São estes reconhecidos como sujeito de direitos ou apenas assujeitados por “[...] um modelo de inclusão escolar difundido pela política de Educação Especial em curso, ao assumir uma característica de pouca, ou nenhuma ênfase, nas questões pedagógicas no processo de escolarização de seu alunado” (MARTINS, 2011, p. 72)? Sem formação de nível superior ou sem tê-la como exigência de base, o profissional na função de *apoio pedagógico especializado* à inclusão escolar estará, portanto, cada vez mais em situação de vulnerabilidade e despolitização, transformado em mão-de-obra barata, polivalente e flexível. Essa parece ser uma das faces mais perversas das políticas atuais no tocante ao trabalho dos professores, em que “A tese da reconversão docente assenta-se na ‘lógica’ de que se o que se quer é formar uma ‘nova’ mentalidade, para uma ‘nova’ sociedade, onde os trabalhadores sejam mais flexíveis e adaptáveis a situações de mercado [...]” (MICHELS, 2011b, p. 224).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este artigo, foi problematizado um dos efeitos colaterais da atual PNEE-PEI, qual seja, o profissional de apoio à inclusão escolar na classe comum. Como revelado pelas pesquisas e pelo caso em tela, referente a Campo Grande-MS, que pode ser visto como exemplo metonímico de uma tendência em curso, tal profissional acaba sendo posto na função equivalente a de um professor especializado, o que pode ser lido como precarização das condições de trabalho docente, à medida que se desqualifica a formação especializada e o papel do professor da Educação Especial, em nome de alternativas consideradas mais baratas do ponto de vista econômico para as redes públicas de ensino. Essa situação revela que a PNEE-PEI deu ênfase ao AEE extraclasse, o que abriu caminho para que soluções paliativas fossem buscadas para viabilizar o PAEE em classe comum. Logo, os dados aqui discutidos corroboram a análise de Martins (2011, p. 150), no sentido de que oferecem, também, “[...] subsídios para a compreensão de que este implica em um cargo novo nas redes de ensino.

³⁹ A autora se reporta a: SHIROMA, Eneida Oto. Política de profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor? *Intermeio*, Campo Grande, v. 9, n. 17, p. 64-83, jan./jul. 2003.

Constitui um processo de intensificação do trabalho docente realizado no âmbito de um cargo precarizado/desvalorizado com relação ao trabalho do professor regente”.

Desse modo, o apoio intraclasse ao processo de inclusão escolar fica comprometido e se inviabiliza a emergência do ensino colaborativo, porquanto se difunde a ideia de que os estudantes PAEE, mediante a presença de profissionais de apoio à inclusão escolar, representados por estagiários em formação ou até mesmo por agentes com formação inicial de nível médio - com ou sem habilitação pedagógica -, apenas com algumas capacitações, as quais poderão ser realizadas cada vez mais na modalidade a distância, via *on-line*, estão devidamente assistidos, sem demandar maiores investimentos para sua aprendizagem e desenvolvimento. Contribui para a manutenção dessa realidade as próprias ambiguidades da legislação brasileira sobre o tema. Não se trata, certamente, de negar a relevância de profissional de apoio, mas este não pode ser entendido pelas redes públicas de ensino como substituto mais “econômico” dos professores especializados, e ambos são suportes imprescindíveis à classe comum inclusiva, mas com suas respectivas funções, as quais se complementam em processos de colaboração entre toda a comunidade escolar.

Nesse sentido, é mister “[...] que a criação de cargos e recursos não fragmente a proposta de atendimento ao aluno da educação especial, mas contrariamente, concretize uma possibilidade e atuação multiprofissional em rede” (BURCHERT, 2018, p. 73). A expectativa é que novas diretrizes nacionais, sobretudo com a reformulação da PNEE-PEI, possibilitem a emergência de alternativas mais condizentes com as necessidades específicas desse público, trazendo-lhes justiça curricular, isto é, apropriação dos conhecimentos escolares e aprendizagem mediante os suportes que se fizerem necessários, para além da mero cuidado e de sua presença tutelada nas classes comuns.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Amélia; SIEMS-MARCONDES, Maria Edith Romano; BOER, Wania. O Cuidador de Pessoas com Deficiência: um olhar a partir da perspectiva educacional. In: Freitas, Déborah de Brito Albuquerque Pontes; Cardozo, Sandra Moraes da Silva (Orgs.). **Inclusão e diferenças: ressignificando conceitos e práticas - volume 2**. Boa Vista: Editora da Universidade Federal de Roraima, 2014, p. 125-143.

ALVES, Giovanni. Trabalho e sindicalismo no Brasil: um balanço crítico da “década neoliberal” (1990-2000). **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, n. 19, p. 71-94, nov. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsocp/n19/14624.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2020.

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21460.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2020.

AQUINO, Bruna. Mães protestam juntas em defensoria contra substituição de professores. **Correio do Estado** [on-line], Campo Grande, 23 jul. 2019. Disponível em: <https://www.correiodoestado.com.br/cidades/maes-e-professores-protestam-para-que-25-mil-alunos-com-deficiencia/357314/>. Acesso em: 26 fev. 2020.

ARISTIDES, Alíria. Na Capital, professores que auxiliam alunos especiais são substituídos. **Correio do Estado** [on-line], Campo Grande, 16 jul. 2019. Disponível em: <https://www.correiodoestado.com.br/cidades/professores-de-alunos-com-deficiencia-sao-dispensados/356892/>. Acesso em: 25 fev. 2020.

BRASIL. **Decreto n.º 8.368, de 2 de dezembro de 2014**. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/Decreto/D8368.htm. Acesso em: 25 fev. 2020.

BRASIL. **Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art8>. Acesso em: 24 dez. 2011.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 25 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 23 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 26 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n.º 4, de 1º de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <http://www.cesarcallegari.com.br/v1/edesp.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, janeiro de 2008.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 06 out. 2019.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. Tradução: Luiz Fernando Mackedanz. **Qualitative Research in Psychology**, Philadelphia, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3563462/mod_resource/content/1/Braun%20e%20Clarke%20-%20Traducao_do_artigo_Using_thematic_analys.pdf. Acesso em: 23 fev. 2020.

BURCHERT, Amanda. **O profissional de Apoio no Processo de Inclusão de Alunos Público-Alvo da Educação Especial no Ensino Público Fundamental**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade La Salle, Canoas, 2018. Disponível em: <http://dspace.unilasalle.edu.br/bitstream/11690/1131/1/aburchert.pdf>. Acesso em: em 27 nov. de 2019.

CAMPO GRANDE. Edital n. 09/2019-01. Processo Seletivo Simplificado - Programa de Contratação Temporária. **Diário Oficial de Campo Grande-MS**, Campo Grande, ano XXII, n. 5.612, p. 6-8, 28 de junho de 2019a.

CAMPO GRANDE. Edital n. 09/2019-01. Processo Seletivo Simplificado - Programa de Contratação Temporária. **Diário Oficial de Campo Grande-MS**, Campo Grande, ano XXII, n. 5.614, p. 3-5, 2 de julho 2019b.

CAMPO GRANDE. Edital n. 16/2016. **Diário Oficial de Campo Grande-MS**, Campo Grande, ano XIX n. 4.740, p. 4-5, 06 de dezembro de 2016.

CAMPO GRANDE. Edital n. 36/2018. **Diário Oficial de Campo Grande-MS**, Campo Grande, ano XXI, n. 5.426, p. 9-11, 5 de dezembro de 2018a.

CAMPO GRANDE. Resolução SEMED n. 154, de 21 de fevereiro de 2014. Dispõe sobre a Educação de Alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação em todas as Etapas e Modalidades da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS. **Diário Oficial de Campo Grande-MS**, Campo Grande, ano XVII, n. 3.970, p. 4-5, 11 de março de 2014.

CAMPO GRANDE. Resolução SEMED n. 188, de 5 de novembro de 2018b. Dispõe sobre a Inclusão do Aluno Público-Alvo da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS. **Diário Oficial de Campo Grande-MS**, Campo Grande, ano XXI, n. 5.406, p. 14-17, 14 de novembro de 2018.

CHIANEZI, Mariane; PEREIRA, Richelieu. Prefeito diz que fará seleção para contratar novos professores da educação especial. **Midiamax** [on-line], Campo Grande, 18 jul. 2019. Disponível em: <https://www.midiamax.com.br/cotidiano/2019/marquinhos-diz-queprofessores-dispensados-eram-indicacoes-politicas-na-semed>. Acesso em: 01 mar. 2020.

COIMBRA NETO, João Paulo. **Discurso jurídico da Educação Especial**: decisões do Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul. Dissertação (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos) - Faculdade de Direito e Relações Internacionais, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019. Disponível em:

<http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/bitstream/prefix/1068/1/JoaoPauloCoimbraNeto.pdf>.

Acesso em: 23 fev. 2020.

CORRÊA, Noélia Maria Matos de Moraes. **Formação de professores em nível médio na modalidade Normal na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (2003–2008)**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2017. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/1019549-noelia.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2020.

CUNHA, Nathália Moreira da *et al.* O perfil e a formação do estagiário mediador para suporte da educação inclusiva. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5., 2012, São Carlos. **Anais [...]**. São Carlos: UFSCar, 2012, p. 8600-8609. Disponível em: <http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/images/pdf/Nathalia.Ufscar.2012.2.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2020.

ESTEF, Suzanli. **Ensino colaborativo sob o olhar de uma estagiária mediadora no cotidiano escolar**. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/images/pdf/SuzanliEstef_Monografia_2013.pdf. Acesso em: 27 nov. 2019.

FRANCO, Lucimar de Lima; NERES, Celi Corrêa. As (re) ações dos professores regentes e o auxiliar pedagógico especializado (APE) na escolarização do estudante com deficiência. **Periferia**, Duque de Caxias, v. 9, n. 1, p. 58-85, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/28992/20719>. Acesso em: 23 fev. 2020.

FREITAS, Ricardo. Pais e educadores protestam em Campo Grande contra demissão de professores auxiliares pedagógicos. **G1 MS** [*on-line*], Campo Grande, 16 jul. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/ms/mato-grosso-do-sul/noticia/2019/07/16/pais-e-educadores-protestam-em-campo-grande-contrademissao-de-professores-auxiliares-pedagogicos.ghtml>. Acesso em: 25 fev. 2020.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 101-119, jan./mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/07.pdf>. Acesso em: 20 maio 2017.

Gil, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Marcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

INSCRIÇÕES, do Curso de Qualificação em Educação Especial para Normal Médio, encerram dia 04 de outubro. In: SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO [*on-line*], Campo Grande: SED/MS, 2019. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/inscricoes-do-curso-de-qualificacao-em-educacao-especial-para-normal-medio-encerram-dia-04-de-outubro/>. Acesso em: 26 fev. 2020.

LOPES, Mariana Moraes. **Perfil e atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Departamento de Psicologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9899/LOPES_Mariana_2018.pdf?sequence=4. Acesso em: 26 nov. 2019.

MARIN, Márcia.; BRAUN, Patrícia. Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar. In: GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. p. 49-64.

MARTINS, Silvia Maria. **O Profissional de Apoio na Rede Regular de Ensino: a precarização do trabalho com os alunos da Educação Especial**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/95218/297802.pdf?sequence=1&isAll>. Acesso em: 25 fev. 2020.

MATO GROSSO DO SUL. Deliberação CEE/MS n.º 11.883, de 5 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a educação escolar de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. In: CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Deliberações**. Campo Grande: CEE/MS, 2019. Disponível em: <http://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/2020/01/del.-11.883-2019-Educa%C3%A7ao-Especial-.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2020.

MATO GROSSO DO SUL. Edital n.4/2017. **Diário Oficial [do] Estado de Mato Grosso do Sul**, Campo Grande, ano XXXIX, n. 9.340, p. 10-11, 31 de janeiro de 2017.

MATO GROSSO DO SUL. Resolução/SED n. 2.505, de 28 de dezembro de 2011a. Dispõe sobre o funcionamento do Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva – CEESPI, e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Estado de Mato Grosso do Sul**, Campo Grande, ano XXXIII, n. 8.099, p. 16-17, 29 dezembro 2011.

MATO GROSSO DO SUL. Resolução/SED n. 2.506, de 28 de dezembro de 2011b. Dispõe sobre o funcionamento dos Núcleos de Educação Especial - NUESP's, e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Estado de Mato Grosso do Sul**, Campo Grande, ano XXXIII, n. 8.099, p. 17-18, 29 dezembro 2011.

MATO GROSSO DO SUL. Resolução/SED N. 3.120, de 31 de outubro de 2016. Dispõe sobre o funcionamento do Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar Educacional ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista - CEAME/TEA, e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Estado de Mato Grosso do Sul**, Campo Grande, ano XXXVIII, n. 9.281, p. 14-16, 07 nov. 2016.

MATO GROSSO DO SUL. Resolução/SED n. 3.196, de 30 de janeiro de 2017. Dispõe sobre a organização curricular e o regime escolar do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas da Rede Estadual de Ensino, e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Estado de Mato Grosso do Sul**, Campo Grande, ano XXXIX, n. 9.340, p. 3-10, 31 de janeiro de 2017. Disponível em: Acesso em: 25 fev. 2020.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A política de educação inclusiva e o futuro das instituições especializadas no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 27, n. 22, p. 1-23, 2019. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/3167/2217>. Acesso em: 17 set. 2019.

MENESES, Stéfani Quevedo de; BRAGA, Paola Gianotto. A inclusão do estudante com autismo na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul. *In*: SEMINÁRIO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO - ANPAE CENTRO-OESTE, 10., 2018, Campo Grande. **Anais [...]**, n. 3. Campo Grande: Anpae Centro-Oeste/UCBD, 2018, capítulo quinto. Disponível em: http://www.seminariosregionaisanpae.net.br/numero3/1comunicacao/Capitulo05/StefaniQuevedodeMeneses_E5Com.pdf. Acesso em: 12 fev. 2020.

MICHELS, Maria Helena. O instrumental, o gerencial e a formação a distância: estratégias para a reconversão docente na perspectiva da educação inclusiva. *In*: CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Cláudio Roberto (Orgs.). **Professores e Educação Especial**: formação em foco. Porto Alegre: Mediação, 2011a. p. 79-90. v. 2.

MICHELS, Maria Helena. O que há de novo na formação de professores para a educação especial? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 219-232, maio/ago. 2011b. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/2668/2440>. Acesso em: 27 maio 2012.

NERIS, Gabriel. Secretaria diz que 2,5 mil alunos estão adaptados aos novos professores. **Campo Grande News** [on-line], Campo Grande, 10 dez. 2019. Disponível em: <https://www.campograndenews.com.br/cidades/capital/secretaria-diz-que-2-5-mil-alunos-estao-adaptados-aos-novos-professores>. Acesso em: 29 fev. 2020.

NERIS, Gabriel; NEVES, Clayton. Pais protestam contra substituição de professores da educação especial. **Campo Grande News** [on-line], Campo Grande, 16 jul. 2019. Disponível em: <https://www.campograndenews.com.br/educacao-e-tecnologia/pais-protestam-contrasubstituicao-de-professores-da-educacao-especial>. Acesso em: 25 fev. 2020.

OGNIER, Pierre. L'idéologie des fondateurs et des administrateurs de l'école républicaine à travers la "Revue Pédagogique" de 1878 à 1900. **Revue Française de Pédagogie**, [S.l.], vol. 66, n. 66, p. 7-14, janv.- fév.-mars 1984. Disponível em: http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1984_num_66_1_1577. Acesso em: 4 jan. 2012. owed=y. Acesso em: 12 fev. 2020.

PALHETA, Fernanda. Prefeitura divulga aprovados para seleção de assistentes educacionais inclusivos. **Campo Grande News** [on-line], Campo Grande, 23 jan. 2020. Disponível em: <https://www.campograndenews.com.br/cidades/capital/prefeitura-divulga-aprovados-para-selecao-de-assistentes-educacionais-inclusivos>. Acesso em: 25 fev. 2020.

RIBEIRO, Rafael. Defensoria ajuíza ação civil para Prefeitura não substituir profissionais da educação especial. **Correio do Estado** [on-line], Campo Grande, 13 set. 2019. Disponível em: <https://www.correiodoestado.com.br/cidades/defensoria-ajuiza-acao-civil-para-prefeitura-nao-substituir/360632/>. Acesso em: 25 fev. 2020.

SANCHEZ, Izabela. Prefeitura convoca 194 aprovados para cargo de assistente de educação inclusiva. **Campo Grande News** [on-line], Campo Grande, 05 ago. 2019. Disponível em: <https://www.campograndenews.com.br/cidades/empregos/prefeitura-convoca-194-aprovados-para-cargo-de-assistente-de-educacao-inclusiva>. Acesso em: 25 fev. 2020.

SANTOS, Aline dos. TJ proíbe prefeitura de substituir professores de alunos com deficiência. **Campo Grande News** [on-line], Campo Grande, 18 dez. 2019. Disponível em: <https://www.campograndenews.com.br/cidades/capital/tj-proibe-prefeitura-de-substituir-professores-de-alunos-com-deficiencia>. Acesso em: 25 fev. 2020.

SANTOS, Stéfani Quevedo de Meneses dos; BUYTENDORP, Adriana Aparecida Burato Marques. Educação Especial na Rede Estadual de Ensino do Mato Grosso do Sul - MS: Das Bases de Criação aos Centros Multidisciplinares. In: DIAS, Robson Batista; BRAGA, Paola Gianotto; BUYTENDORP, Adriana Aparecida Burato Marques (Orgs.). **Educação Especial e autismo**. Campo Grande: Perse, 2017. p. 2-44. Disponível em: <http://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/05/EBOOK-Educacao-Especial-e-Autismo-FINAL.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2020.

SANTOS, Valéria Cristaldo de Souza; GOMES, Vera Lucia; SILVA, Rita de Fátima. Inclusão do aluno com Transtorno do Espectro do Autismo no ensino regular. In: SEMINÁRIO FORMAÇÃO DOCENTE, 2., 2017, Dourados. **Anais [...]**. Dourados: UEMS/GEPPEF, 2017. Disponível em: <https://anaisonline.uems.br/index.php/seminarioformacaodocente/article/view/4207/4861>. Acesso em: 12 fev. 2020.

SERRA, Dayse. A educação inclusiva em tempos de judicialização do estado: o cotidiano das escolas com a lei Brasileira de inclusão - nº 13.146/2015. **Polêm!ca**, Rio de Janeiro, v.17, n. 1, p. 27-35. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/28294/20330>. Acesso em: 12 fev. 2020.

SILVEIRA, Adriana A. Dragone. Judicialização da educação para a efetivação do direito à educação básica. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 5, n. 9, p. 30-40, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/25173>. Acesso em: 23 fev. 2020.

SOUZA, Ana Claudia de *et al.* reflexões sobre a atuação profissional do monitor de alunos com deficiência. **Revista Pedagógica – Unochapecó**, Chapecó, ano 16, v. 14, n. 29, p. jul./dez. 2012. Disponível em: <http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/1467/829> Acesso em: 12 fev. 2020.

STELMACHUK, Aná Cristina da Luz; MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Atuação de profissionais da educação na inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 185-202, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5245/3814>. Acesso em: 12 fev. 2020.

VICENTE, Bruna Ticiane; BEZERRA, Giovani Ferreira. Estagiários e professores regentes como agentes do processo de inclusão escolar: problematizando suas (inter)ações. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 18, n. 38, 214-244, set./dez. 2017. Disponível em:

<http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723818382017214/pdf>.

Acesso em: 12 fev. 2020.

Recebido em: 06/03/2020

Aceito em: 20/03/2020

FESTIVIDADES ESCOLARES COMO ELEMENTO DE TRADIÇÃO CULTURAL, IDENTITÁRIO E EDUCATIVO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIAS SOBRE ATIVIDADES JUNINAS NA ESCOLA PÚBLICA

Francisco Renato Lima

Mestre em Letras – Estudos da Linguagem (UFPI). Graduado em Pedagogia (UNIFSA) e Letras – Português/Inglês (IESM). Professor Substituto (Auxiliar Nível – I) da Universidade Federal do Piauí, lotado no Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE). Coordenador de disciplinas do Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD/UFPI).

E-mail: fcorenatolima@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1372-5444>

RESUMO

O propósito deste texto é apresentar o relato de uma experiência vivenciada em uma escola pública de Ensino Fundamental no município de Teresina (PI), envolvendo a apresentação de uma quadrilha junina de roda, por estudantes graduandos do curso de Licenciatura em Pedagogia. A ilustração dessas reminiscências encontra, teoricamente, base nas leituras de Bakhtin (2013), Brandão (1978), Campos (2007), DaMatta (1990), Lopes (2006), Melo (2010), Nunes (2005), Ribeiro Junior (1982), Rosa (2007), entre outros, que ajudam a tecer uma reflexão sobre a relevância das festividades escolares como elemento de tradição cultural, identitário e educativo; e também, Bourdieu (1999), Cortella (1998), Miranda (2000), entre outros, que ajudam a pensar sobre as possíveis críticas e reflexões ao movimento de mudança – ou de ressignificação – que essa prática tem tomado nos adventos da contemporaneidade. Um olhar histórico-social sobre as festas juninas no cenário nacional, e especialmente no Piauí, permite identificá-las como elemento que se articula ao universo escolar, como instituição responsável pela circulação, apropriação, manutenção e reinvenção do saber humano, conforme os modos históricos, culturais, artísticos e religiosos vigentes. Na escola acontecem aproximações didáticas com o valor literário, estético, lúdico e prazeroso das festividades. Assim, a vivência aqui relatada, favoreceu à aprendizagem e à interação entre: a) os acadêmicos em formação; b) os professores da escola, no exercício da docência; e c) os alunos, principais sujeitos da ação educativa. Foi um momento de reconstrução simbólica da memória coletiva, servindo como fio para a construção da cidadania e democracia em uma sociedade livre de preconceitos e enraizada no pensar crítico.

Palavras chave: Escola. Festividades. Tradições culturais. Identidade. Festas juninas.

SCHOOLS FESTIVITIES AS ELEMENT OF CULTURAL, IDENTITY AND EDUCATIONAL TRADITION: A REPORT OF EXPERIENCES ON JUNIOR ACTIVITIES IN THE PUBLIC SCHOOL

ABSTRACT

The purpose of this text is to present the report of an experience lived in a public elementary school in the city of Teresina (PI), involving the presentation of a junina roda wheel by undergraduate students of the Licenciatura in Pedagogy course. The illustration of these reminiscences is theoretically based on the readings of Bakhtin (2013), Brandão (1978), Campos (2007), DaMatta (1990), Lopes (2006), Melo (2010), Nunes 1982), Rosa (2007), among others, which help to reflect on the relevance of

school festivities as an element of cultural, identity and educational tradition; and also Bourdieu (1999), Cortella (1998), Miranda (2000), among others, who help to think about possible criticisms and reflections on the movement of change - or resignification - that this practice has taken in the advent of contemporaneity. A historical-social view of the Juninas festivities on the national scene, and especially in Piauí, allows us to identify them as an element that articulates with the school universe, as an institution responsible for the circulation, appropriation, maintenance and reinvention of human knowledge, according to the historical modes, cultural, artistic and religious values. In school there are didactic approaches with the literary, aesthetic, playful and enjoyable value of the festivities. Thus, the experience here reported favored learning and interaction between: a) the students in formation; b) the teachers of the school, in the exercise of teaching; and c) students, the main subjects of the educational action. It was a moment of symbolic reconstruction of collective memory, serving as a thread for the construction of citizenship and democracy in a society free of prejudice and rooted in critical thinking.

Keywords: School. Festivities. Cultural traditions. Identity. June parties.

FESTIVIDADES ESCOLARES COMO ELEMENTO DE TRADIÇÃO CULTURAL, IDENTIFICADOR Y EDUCATIVO: UN RELATO DE EXPERIENCIAS SOBRE ACTIVIDADES JUNINAS EN LA ESCUELA PÚBLICA

RESUMEN

El propósito de este texto es presentar el relato de una experiencia vivida en una escuela pública de Enseñanza Fundamental en el municipio de Teresina (PI), involucrando la presentación de una cuadrilla junina de rueda, por estudiantes graduandos del curso de Licenciatura en Pedagogía. La ilustración de estas reminiscencias encuentra, teóricamente, base en las lecturas Bakhtin (2013), Brandão (1978), Campos (2007), DaMatta (1990), Lopes (2006), Melo (2010), Nunes (2005), Ribeiro Junior (1982), Rosa (2007), entre otros, que ayudan a tejer una reflexión sobre la relevancia de las festividades escolares como elemento de tradición cultural, identitario y educativo; y también, Bourdieu (1999), Cortella (1998), Miranda (2000), entre otros, que ayudan a pensar sobre las posibles críticas y reflexiones al movimiento de cambio - o de resignificación - que esa práctica ha tomado en los advenimientos de la contemporaneidad. Una mirada histórico-social sobre las fiestas juninas en el escenario nacional, y especialmente en Piauí, permite identificarlas como elemento que se articula al universo escolar, como institución responsable de la circulación, apropiación, mantenimiento y reinención del saber humano, según los modos históricos, culturales, artísticos y religiosos vigentes. En la escuela se realizan acercamientos didácticos con el valor literario, estético, lúdico y placentero de las festividades. Así, la vivencia aquí relatada, favoreció el aprendizaje y la interacción entre: a) los académicos en formación; b) los profesores de la escuela, en el ejercicio de la docencia; y c) los alumnos, principales sujetos de la acción educativa. Fue un momento de reconstrucción simbólica de la memoria colectiva, sirviendo como hilo para la construcción de la ciudadanía y democracia en una sociedad libre de prejuicios y arraigada en el pensamiento crítico.

Palabras clave: Escuela. Festividades. Tradiciones culturales. Identidad. Fiestas juninas.

APRESENTAÇÃO DA EXPERIÊNCIA

As visualidades das festas e celebrações são o eixo que permite colocar em relevância distintas formas através das quais a cultura escolar transita entre cotidiano e momentos festivos e, também, expor relações entre os indivíduos dessa comunidade e as 'imagens' que

criam sobre ensino, aprendizagem, educação e instituição. A escola, produtora e receptora de visualidades, encontra na realização de festas e celebrações um meio para estabelecer e ampliar diálogos com a comunidade. (NUNES, 2005, p. 08)

Este relato de experiência constitui-se como um prolongamento das reflexões tecidas em uma sala de aula de um curso de formação de professores, acerca das representações culturais do mês de junho, as tradicionais festas juninas, e, a partir dessas discussões, buscou-se ir a campo, intencionando consolidar as práticas educativas, no tocante ao fortalecimento das noções de tradição cultural e identitária no espaço educativo, com destaque especial, para a apresentação de uma tradicional Quadrilha de Roda em uma escola da rede pública de ensino de Teresina (PI).

A experiência foi vivenciada pela turma 18M4A, do 4º período do curso de Pedagogia, semestre 2011.1, da Faculdade Santo Agostinho – FSA¹, na culminância das atividades da disciplina: “Estudos Teórico-metodológicos da Educação Física e Ludicidade”². Na ocasião, a proposta foi que se apresentassem diferentes formas de celebrar as festas juninas, através de dança de quadrilha, casamento caipira, jogos, dinâmicas, comidas típicas, entre outras.

Na etapa de planejamento de realização das atividades, a docente da disciplina e os acadêmicos se reuniram para pensar nos objetivos do evento e nas estratégias adotadas para envolver a comunidade escolar nas atividades desenvolvidas. Uma lista de atividades foi elaborada - organização do espaço físico da escola para a festa, montagem dos cenários e distribuição de tarefas. Todos se empenharam na coordenação e realização das funções para o êxito da atividade.

A saber, a atividade guiou-se pelo seguinte objetivo geral: resgatar as tradições histórico-culturais das festividades juninas, relacionando-as com a realidade individual e coletiva de cada participante. E específicos: incentivar o desenvolvimento de manifestações socioeducativas e culturais no âmbito escolar; promover a integração da comunidade escolar; pesquisar as manifestações da cultura nordestina; consolidar os conhecimentos escolares; trabalhar com a linguagem corporal (movimento, ritmo, coordenação motora etc.); e oferecer momentos de lazer a comunidade escolar.

As experiências com festas juninas nas escolas funcionam como um bom momento para oferecer novas aprendizagens aos alunos e trazer a comunidade para os espaços educativos. No caso dessa experiência, o espaço educativo que funcionou como palco para a manifestação de aprendizagens mútuas – tanto dos alunos graduandos em Pedagogia, como da

equipe docente e discente da escola – foi a Unidade Escolar Teresinha Nunes, situada na Rua David Caldas, 1551, Bairro Vermelha; CEP: 64 018 520, zona Sul, Teresina-PI.

Um painel ilustrativo da instituição, revela informações relevantes da época: atendia um público diversificado: 353 alunos, nos turnos manhã e tarde, do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental (de acordo com o Ensino Fundamental, de nove anos de duração, com a inclusão das crianças de seis anos de idade, instituído pela Lei 11.274/06); e a modalidade de educação e ensino, Educação de Jovens e adultos (EJA).

Na estrutura física, o prédio possuía 10 salas de aula, 01 diretoria, 01, secretaria, 01 sala de professores, 01 cantina, 06 banheiros, 01 quadra de esportes, 01 laboratório de informática, 01 refeitório, 01 auditório, 01 biblioteca, 01 brinquedoteca, 01 pátio grande, enfim, no que referia-se às condições físicas, a escola encontrava-se adequada para o desempenho das atividades, atendendo às condições do público atendido. Na composição do quadro de pessoal administrativo, pedagógico, apoio e gestão, contava com uma equipe de 25 professores (nos dois turnos), 01 diretora (graduada em Pedagogia), 01 coordenadora pedagógica (também graduada em Pedagogia), 01 secretário e 06 serviços gerais.

Quanto aos principais projetos educativos desenvolvidos na instituição, à época destacavam-se projetos de reforço ao ensino regular, como o “Mais Educação”, o “Escola Aberta”, o “Se liga” e o “Acelera”, que, além de promoverem o reforço e a promoção da qualidade do ensino, buscavam estreitar os laços entre a escola e a comunidade, fazendo da escola também, um espaço alternativo de lazer, da promoção da paz, da educação, da cultura, do esporte, e, principalmente, de formação holística de cidadãos cômicos de seus papéis sociais.

Situado esse cenário, justifica-se que, o propósito de hoje, 2018, mesmo sete anos após a experiência, ainda mantê-la viva, por meio deste relato de experiência, é, por reconhecer que esse formato acadêmico de divulgação do conhecimento científico, possibilita uma forma de apresentar situações vivenciais que colaboraram – e continuam colaborando – para o desenvolvimento de processos de ensino e aprendizagem, tendo a pesquisa, como elo que permeia as situações pensadas, vividas e regidas nos ambientes educativos. E ainda, ter ciência de que, as festividades juninas necessitam manter-se viva, cada dia mais³, no calendário das festas escolares, como fortes representações da cultura nordestina e precisa, portanto, está vivo nas “casas de ensino”⁴.

Quanto a este trabalho – relato de experiência – cabe salientar que, metodologicamente, é fruto, na verdade, de uma experiência de campo, portanto, reconhece-se a pesquisa de campo, praticada pelos métodos de observação e participação ativa no

contexto pesquisado – daí similaridades também, com os procedimentos da pesquisa-ação –, aliado a uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e sócio história, no modo como enxerga os sujeitos e os cenários de produção do conhecimento científico.

Em virtude da predominância dessa abordagem, cabe então, ir às palavras de um dos seus maiores expoentes da pesquisa-ação no Brasil, Michel Thiollent (2005, p. 14), quando define-a:

[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Os procedimentos técnicos dessa proposta consistem em uma alternativa metodológica que permite ao pesquisador se inserir no campo de coleta de dados. Uma inserção, que tem caráter não apenas observacional, mas ativo, participativo, crítico e reflexivo, como gerador e gerenciador de discussões e ações com o grupo social e o contexto pesquisado, com vistas a efetivar uma mudança entre os sujeitos sociais envolvidos (pesquisador e pesquisados).

Guiados por este fim, a temática que sobressai-se como de grande relevância é sobre as festividades escolares, consideradas como experiências ricas em aprendizagem para toda a equipe escolar, especialmente para os alunos, para quem, as atividades tornam-se inesquecíveis e únicas, pelo ritual de organização e execução da tarefa. Essas ações são marcadas pela dinâmica da interação, do reconhecimento e da potencialidade de talentos e, sobretudo, pela aliança que se constrói entre os eixos teoria e prática, especialmente na disciplina de Educação Física (conforme desenvolveu-se na experiência que gerou este estudo), a qual, pressupõe dos sujeitos – professores e alunos – a dialética do movimento físico e cognitivo em suas ações. Sobre essa questão, busca-se na orientação teórico-legal e metodológica do Ministério da Educação (Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998)) e na teorização de alguns autores (SOARES, 1994, por exemplo), respectivamente, um discernimento:

A Educação Física escolar deve dar oportunidades a todos os alunos para que desenvolvam suas potencialidades, de forma democrática e não seletiva, visando seu aprimoramento como seres humanos. [...] É tarefa da Educação Física escolar, portanto, garantir o acesso dos alunos às práticas da cultura corporal, contribuir para a construção de um estilo pessoal de praticá-las, e oferecer instrumentos para que sejam capazes de apreciá-las criticamente. (BRASIL, 1998, p. 29-30)

A Educação Física, quer seja aquela desenvolvida no âmbito escolar, quer seja fora dele, acentua as representações que a sociedade tem dos indivíduos, seja do seu corpo – entendido como corpo biológico, a-histórico; seja de sua moral – entendida como amor ao trabalho, à ordem, à disciplina; seja do seu espaço na sociedade – entendido como resultado do esforço individual, da tenacidade, da vontade. (SOARES, 1994, p. 158)

Corroborando com essas justificativas, Ribeiro Júnior (1982, p. 43) dirá que, em cenários educativos, “a festa será uma ação pedagógica tanto mais tradicional quanto mais conseguir manifestar, recuperar, sintetizar um capital cultural que faz parte do repertório de experiências do povo”. Esse capital representa, portanto, um espaço de manutenção da tradições culturais de um povo, mantendo viva sua identidade, que se fortalece por meio da educação escolar. De tal modo, convém ainda, chamar o autor a essa discussão, quando diz:

A festa é uma forma ritual, tradicional, de inculcação dos princípios pedagógicos elaborados pela cultura do povo e que formam um ‘habitus-de-ser-povo’. Este é reforçado através de uma pedagogia implícita que mais vive do que tematiza seus princípios. A festa é uma verdadeira ação pedagógica, que integra sanções, autoridade e um modo específico de inculcação. (RIBEIRO JUNIOR, 1982, p. 43)

Assim, tomados pelo fôlego de quem viveu a experiência – o autor deste texto, que embora em terceira pessoa do discurso, coloca-se como narrador-personagem³ – aliado a elucidação teórica trazida por Ribeiro Júnior (1982), apresenta-se a estrutura deste estudo, a saber: primeiro, apresenta-se uma fundamentação teórica sobre o tema festividades na escola, partindo dos elementos que compõem a tradição cultural e identitária dessa prática nos espaços educativos; em seguida, traz as “experiências em si: achados, vividos e apreendidos”, quando relata passo a passo, a experiência; e por fim, as Considerações (in) conclusivas, arrematando olhares e ressaltando o caráter formativo da experiência vivenciada coletivamente⁴.

FESTIVIDADES NA ESCOLA: ALGUMAS APROXIMAÇÕES TEÓRICAS ENTRE OS ELEMENTOS DE TRADIÇÃO CULTURAL E IDENTITÁRIOS NOS ESPAÇOS EDUCATIVOS

Partindo de Ribeiro Júnior (1982) anteriormente citado, na apresentação deste estudo, o caráter pedagógico das festas populares evidencia-se de duas maneiras, segundo Cândido (2007, p. 38), que entrelaça sua voz a de Ribeiro Júnior (1982) e assim, apresenta a questão:

[...] 1. Pode ser uma festa-para-o-povo, em que este comparece como multidão, sendo-lhe reservado um papel passivo; “Nessas ocasiões sua cultura é pasteurizada, são pinçados apenas elementos exóticos” (RIBEIRO JÚNIOR, 1982, p. 43). 2. Pode ser uma festa-do-povo, na qual o povo é dono de sua festa e nela expressa livremente trabalhando sua condição de oprimido e vislumbrando “possibilidades de uma vida que ainda não existe” (RIBEIRO JÚNIOR, 1982, p.43). Nas festas ocorridas nas instituições escolares percebe-se que a festa é para a população, já que ela participa passivamente como observadora do ritual e da população, a partir do momento que ela apreende ativamente os sentidos e significados atribuídos a cada ocasião festiva.

No contexto escolar, as festividades conferem um lugar de participação social para o aluno. Elas possibilitam que sejam vivenciados momentos de ressignificação da experiência educativa. Como geralmente, estão ligadas a datas ou períodos históricos consolidados na cultura nacional, funcionam como um momento de transposição e/ou aproximação com os conteúdos estudados nos manuais didáticos. Destacam-se assim, com mais recorrência, dois tipos de festividades comemoradas na cultura escolar: as relacionadas a valorização da pátria e dos heróis nacionais, como o Dia da Bandeira, o Dia do Índio, o Dia da Independência do Brasil, o Dia da Proclamação da República, entre outras, consideradas algumas, até como feriados nacionais, onde nestas ocasiões, são revividas situações específicas de um determinado período da história de legitimação social de um povo; e, as festividades mais relacionadas a cultura regional popular e religiosa, como, o Dia das Mães, o Dia dos Pais, o Dia das Crianças, as Festas Juninas e os Dias Santos, quando se comemora na escola, algum aspecto religioso de determinado santo da Igreja Católica, e, nessas ocasiões, além de manter a tradição e a cultura, constitui também, uma oportunidade de abertura para a comunidade escolar, aproximando, por exemplo, os pais das ações educativas que ocorrem na instituição. Esse último aspecto, é visualizado em Lopes (2006, p. 4366), quando traça o desenho da escola em festa:

A presença das escolas na cidade faz-se não apenas pelo murmúrio e caminhar de estudantes em direção da escola e depois de volta para casa, mas, também, no momento em que a escola se abre para a cidade, ocupando seus espaços ou sendo ocupada pela população. Isso ocorre, especialmente quando a escola, suspendendo a rotina, abre-se para a festa. As festas são de diferentes tipos e motivações, nelas ocorrendo a recolocação da escola na cidade, alterando a dinâmica da escola e da cidade, recriando sociabilidades.

Ante essas múltiplas possibilidades de engajamento coletivo, que se reveste no melhor desenvolvimento de práticas de ensino e aprendizagem, as festividades vão dando conta, de

manter viva e lúcida, de geração em geração, os rituais, as crenças, os costumes, as lembranças, as memórias e as individualidades de um povo, que têm na escola, um espaço de construção simbólica das experiências que elucidam o saber histórico, religioso, sociológico, antropológico, filosófico e artístico que compõem o painel diverso, que é a tradição cultural no Brasil, marcada pela polissemia nos jeitos como se reverbera socialmente.

Dessa maneira, as festividades escolares vão se constituindo como elementos simbólicos, fincados na cultura escolar e que ajudam a manter determinadas tradições culturais, função fundamental de ser mantida e valorizada, tendo em vista o atual contexto pós-moderno, de tantas influências e confluências de manifestações populares, que convergem para a (re) redefinição da identidade de um povo. E, diante desse cenário, a escola, como instituição educativa, não pode furtar-se à missão de desenvolver ações e iniciativas que legitimem as experiências do passado, em diálogo com os adventos do presente e as incertezas do porvir, tendo em vista que, é desse campo misterioso e movediço, que são construídas as identidades do sujeito escolar (aluno) de hoje. As palavras de Miranda (2000, p. 82), sobre identidade e confluências simbólicas no cenário global, confirmam essa reflexão:

As identidades nacionais não são nem genéticas nem hereditárias, ao contrário, são formadas e transformadas no interior de uma representação. Uma nação é, nesse processo formador de uma identidade, uma comunidade simbólica em um sistema de representação cultural. E a cultura nacional é um *discurso*, ou modo de construir sentidos que influenciam e organizam tanto as ações quanto às concepções que temos de nós mesmos. Não é ocioso lembrar que tais identidades, no caso do Brasil, estão embutidas em nossa língua e em nossos sistemas culturais, mas estão longe de uma homogeneidade – que já não perseguimos –; ao contrário, estão influenciadas (as identidades) pelas nossas diferenças étnicas, pelas desigualdades sociais e regionais, pelos desenvolvimentos históricos diferenciados, naquilo que denominamos ‘unidade na diversidade’. Como todas as nações, mas bem mais do que a maioria delas, somos híbridos culturais e vemos esse processo como um fator de potencialização de nossas faculdades criativas.

Pela via das representações das experiências humanas, como evidencia o autor, a identidade social hoje, reflete a manutenção de experiências de gerações anteriores, mas, mais do que isso, elas situam-se no campo da imaterialidade simbólica, pelo modo como os sujeitos constroem sentidos com e sobre a experiência humana, que está presente na sua língua, na sua cor, no seu modo de vestir, de caminhar e, sobretudo, de pensar. Essa atividade, o pensar, com senso crítico e reflexivo, constitui experiência determinante para a independência política, cultural e ideológica do sujeito, na busca pela emancipação individual e coletiva.

Atenta a essas transformações, a escola, por meio de ações diversas, como a valorização do ritual das festividades, deve construir avizinhamentos entre a cultura tradicional, fonte de sabedoria e de aprendizado e as efemeridades constitutivas da identidade social hoje, tão híbrida e movediça. Com essa postura, a instituição, trabalha com uma “dupla abertura do presente da festa para o passado e para o futuro” (OZOUF, 1976, p. 226), intercambiando assim, tempos e experiências de aprendizagem nas práticas escolares.

A memória coletiva de estudantes, pesquisadores, bem como, da comunidade em geral, tem testemunhado esse empenho ao longo dos anos, fato que, no Piauí, pode ser constatado por estudo de Melo (2010), sobre festividades cívicas na escola e os sentidos assumidos por essas festas na construção de uma tradição cultural. A autora, com base em fontes historiográficas das décadas de 30 e 40 do século XX, explorou o sentido de festejar as particularidades do “Dia da Árvore, o Dia do Pan-Americano, o Dia da Bandeira, o Dia da Raça, a Semana da Pátria e o 7 de Setembro, da Proclamação da República” (MELO, 2010, p. 229), entre outras. Segundo Melo (2010, p. 228), por meio das

[...] festas caracterizadas aqui como diretamente relacionadas com a escola, compreende-se que a construção da memória cívica se faz quando se entende como acontece as invenções no Piauí, procurando situar esta análise não em uma gênese das festas, mas no sentido de compreendê-las como um ritual de repetição que cria mentalidade, cria tradição, uma tradição cívica, imbricada no ensino da história pátria, inculcada pelos mais diferentes conteúdos didáticos das diversas disciplinas escolares, criando uma nova cultura escolar.

Nesse eixo de representações em terras piauienses, ressaltando o caráter educativo das festividades, Lopes (2006, p. 4366) também destaca que:

No Piauí, foi, especialmente com o advento das escolas reunidas e dos grupos escolares, que a rotina de festas escolares se expandiu e se consolidou. Em que pese as multiplicidades de usos, intencionalidades e sentidos existentes nas festas, estas eram utilizadas pelas escolas reunidas e grupos escolares, especialmente, para tornar mais visível sua ação pedagógica no contexto escolar, demarcando sua posição de importante inovação no aparato escolar existente. Reunião e movimentação de um número significativo de alunos, as festas escolares demarcavam mobilidade e *status* das escolas na cidade.

As festas aparecem assim, tanto no cenário nacional, como no Piauí, como elemento que pertence ao universo escolar. Nessa esfera de apropriação, circulação, manutenção e reinvenção do saber humano sobre os modos culturais existentes em cada período da

civilização, as festividades promovem aproximações didáticas com o valor literário, estético, lúdico e prazeroso vivenciado em cada festa. Nelas, os alunos, além de aprender, se divertem, resgatam saberes e sabores de experiências que, enraizadas na cultura popular, servem como fonte de reflexão sobre o passado, constatações sobre o presente e projeções para o futuro, entregue ao plano das incertezas que ele encerra.

O CASO DAS FESTAS JUNINAS, ESPECIALMENTE

O tema festas juninas proporciona um campo fértil de análise do significado desse período tão importante na cultura brasileira: sua origem, sua transformação na história europeia e suas redefinições no contexto brasileiro, desde os tempos coloniais até a atualidade. (RANGEL, 2008, p. 11)

Ao lado das festas cívicas, mencionadas anteriormente por Melo (2010), pode-se ampliar o campo de olhar sobre a questão, situar as festas juninas, também como elemento cultural de forte significado pessoal e coletivo na estrutura curricular das escolas piauienses, corroborando para a construção de uma memória social. Isso tudo,

Caracterizando as festas como instrutivas de caráter moralizador, festa como lazer e divertimento, compreendendo que nas comemorações e também nos seus preparativos se aprende muito, pois são experiências ricas onde partilhar e dividir são aprendidos na prática, em que se aprende a convivência em grupo e a respeitar o direito do outro, o espaço do outro, onde se evidenciam as sociabilidades. (MELO, 2010, p. 238)

Um fato importante de ser destacado sobre o trabalho de Melo (2010) é que, nos registros pesquisados, as festividades juninas não aparecerem entre os “espetáculos de civilidade”, o que pode ser atribuído, ao fato de elas estarem mais ligadas a cultura popular, regional e religiosa, diferente daquelas elencadas pela autora, que assumem um significado simbólico, bastante representativo na construção de uma “memória cívica” nacional, que fazem parte de um projeto de “nacionalização da sociedade”, encabeçado por Getúlio Vargas, com o propósito de que “o homem brasileiro assumisse o sentimento de brasilidade e de pertencimento ao Brasil” (MELO, 2010, p. 37). Uma ação, como se vê, sustentada em uma visão política e ideológica do governo ditatorial, para fazer “reproduzir” um discurso unificador da “cultura nacional”. Daí, então, justifica não se ter o registro das festas juninas, como construtoras da memória cívica da nação.

Em face disso, e buscando dar um passo à frente sobre esse entendimento, entende-se, neste estudo que, as festas juninas têm um caráter simbólico, artístico e cultural, importante de ser preservado no contexto escolar, como legítima representação do folclore, “encarado como realidade cultural, psico-cultural ou sócio-cultural, constitui objeto de investigação científica” (FERNANDES, 1989, p. 24), considerando “toda maneira de sentir, pensar e agir, que constitui uma expressão peculiar de vida de qualquer coletividade humana, integrada numa sociedade civilizada” (p. 25). É bastante significativa a influência que exercem no processo de construção da memória coletiva dos alunos e do próprio espaço escolar como um todo, que passa a ser palco de representações de experiências únicas para os sujeitos envolvidos, os professores e sobretudo, os alunos.

As raízes que sustentam sua realização estão fincadas na cultura popular religiosa, em especial, os três santos da Igreja Católica, que têm suas festividades no mês de junho – daí a origem do termo ‘festas juninas’ – Santo Antônio, comemorado dia 13; São João Batista, dia 24; e São Pedro, dia 29. A simbologia dessas três datas está presente nas crenças, quermesses, novenas, jogos, brincadeiras, simpatias, rezas, comidas típicas, vestimentas, fogueiras, balões, músicas, hinos, toadas e cânticos fervorosos, em ritmo de forró-pé-de-serra, xote e baião, que animam e caracterizam as festas de quadrilha junina em diversas regiões do país, em especial, no Nordeste, onde, tem-se o famoso ‘Maior São João do Mundo’, na cidade de Campina Grande, no estado da Paraíba, que acontece desde 1983. Frazer (1978, p. 15) destaca que:

As festas de Santos que há mais de quarenta anos colaboram no sentido de manter vivo na memória nacional esse verdadeiro patrimônio cultural. Proporcionando um campo muito fértil de análise do significado importante desse período tão cultural. Como todos realmente festejam e retomam muito o tempo antigo.

Enxerga-se assim, nas festas juninas realizadas nas escolas, um mecanismo para manter acesa a chama de aspectos históricos, culturais, religiosos, ideológicos e sociais. Em virtude desse importante papel que exercem na manutenção dessa tradição regional, é que considera-se que tais festividades precisam ser melhor cuidadas por todos os entes envolvidos, desde as esferas governamentais, como o investimento em ações e políticas de auxílio financeiro, bem como, das esferas escolares, que diz respeito aos sujeitos da educação, principalmente, gestão pedagógica e professores, na inserção mais efetiva dessas atividades no calendário escolar, integrando a proposta curricular pedagógica ao fortalecimento da cultura. Cherubini (2008, p. 05), concordando com essa visão e alertando para a problemática que isso envolve no atual cenário social e educativo do país, alerta:

O fato é que as festas juninas são comemoradas em todo o país e representam uma das mais ricas manifestações culturais brasileiras. No entanto, na mesma medida em que essas tradições culturais permanecem, apesar das profundas mudanças estruturais do Brasil – que em pouco mais de meio século passou de eminentemente rural à condição de urbano –, começam a se esgarçar na memória das novas gerações de brasileiros as origens desses festejos. As crianças continuam dançando a quadrilha no mês de junho, porém não conhecem mais a história da festa e de seus santos, o significado de seus rituais, as letras das músicas mais tradicionais.

Esse fato de, os alunos até continuarem “dançando a quadrilha no mês de junho”, mas não conhecerem “mais a história da festa e de seus santos, o significado de seus rituais, as letras das músicas mais tradicionais”, trazido pelo autor é realmente, o que presencia-se hoje nas escolas. Vem ocorrendo uma ‘desvirtuação’ do caráter primário que identifica as raízes das festas juninas, uma deturpação de seu sentido original, quando surgiram na tradição pagã, ainda na Idade Média, mas que logo foram aderidas pela Igreja Católica, assumindo um caráter cristão. No Brasil, são uma herança trazida pelos portugueses no Período Colonial e com absolutamente desprezíveis de construir alegorias, caracterizadas pelo pé da cultura nordestina, do sertanejo, do caipira, com traços de espontaneidade rústicos. No entanto, o que se percebe hoje, é uma carnavalização² desse tipo de manifestação cultural.

Circulam na mídia, verdadeiros espetáculos teatrais, com grandes alegorias, pompas, vestimentas, decorações e coreografias, movidos pela dinâmica do capitalismo da sociedade pós-moderna atual, que interfere diretamente no modo de organização cultural e nas tradições de um povo. Diante desse cenário, reflexões como estas, apresentadas neste estudo, tornam-se cada vez mais necessárias. Nas palavras de Bo Bardi (1976, p. 07):

O reexame da história recente do país se impõe. O balanço da civilização brasileira “popular” é necessário, mesmo se pobre à luz da alta cultura. Este balanço não é o balanço do folclore, sempre paternalisticamente amparado pela cultura elevada, é o balanço “visto do outro lado”, o balanço participante. É o Aleijadinho e a cultura brasileira antes da Missão Francesa. É o nordestino do couro e das latas vazias, é o habitante das “vilas”, é o negro e o índio, é uma massa que inventa, que traz uma contribuição indigesta, seca, dura de digerir.

No entanto, é válido ressaltar que, esse fenômeno ocorre não apenas da cultura brasileira – como muito pensam e criticam o país, sem uma base teórico-epistemológica que sustente suas opiniões –, mas ele tem um alcance mundial, ao longo da história de desenvolvimento da sociedade (CAMPOS, 2007). De tal modo, que Bourdieu (1999, p. 116)

expõe como isso interferiu na cultura europeia, em especial, nas festas e nos bailes populares, realizados no país Basco, no norte da Espanha:

A respeito da transformação da função e da significação da festa e da dança pode-se citar: Em Guipuzcoa, até o século XVIII, a dança, nos dias de festa, não era apenas um simples divertimento, mas uma função social de mais peso. O papel dos espectadores era quase tão importante como o dos atores. As ideias citadinas sobre a moda fizeram com que as pessoas das famílias importantes, os velhos, as pessoas casadas e os padres não assistissem mais aos bailes das praças, deixando de neles participar como antes; o baile, perdendo sua estatura coletiva, tornou-se o que é hoje: um divertimento para os jovens, onde o espectador não tem mais importância.

E, nesse processo abrupto de alterações/modificações/transformações, que interferem diretamente na cultura, corre-se o perigo de perda cultural e de identidade; e, a escola, se não tem colaborado para diminuí-lo, mas, pelo menos, pode-se dizer que, de certo modo, tem silenciado e, muitas vezes, até colaborado para essa ‘transformação’, quando também promove verdadeiros festivais cênicos de quadrilha junina. Agindo assim, sem o resgate das marcas tradicionais da festa, a instituição está sendo, no mínimo, omissa, no papel de instruir e manter viva, a representação simbólica e originária das festas juninas caipiras.

E por ter tamanha responsabilidade, é preciso, segundo análise de Cortella (1998, p. 149-150), atentar para o fato de que:

Muitas escolas degradam a cultura popular brasileira ao fazerem simulacros de “festas juninas”. Mesmo tendo em conta o imenso esforço feito pelas professoras (semanas de ensaios!), as crianças são fantasiadas de caipiras (roupas remendadas, dentes falhados, bigodes e costeletas horrorosas, chapéus esgarçados, andar trôpego e espalhafatoso e um falar incorreto), como se os trabalhadores rurais assim o fossem por gosto, ingênuos e palermas. Poucas escolas explicam a origem das festas e a importância do cidadão campesino e resguardam sua dignidade; poucas, ainda, destacam que a falha no dente não é algo que aquele brasileiro ou aquela brasileira tem para ficar “engraçados” (são desdentados por sofrimento), ou informam que eles produzem comida e passam fome, como se fossem subumanos, não têm acesso à escola etc. É, em grande parte, a ridicularização da miséria, cujo ápice é uma festa na escola, com uma concorrida profusão de máquinas fotográficas e filmadoras que se atropelam em busca de imagens caricatas.

A questão sendo conduzida do modo distorcido do aspecto cultural que a originou, acarreta em problemas de construção de uma identidade. Vale ressaltar que, a mídia, principalmente a televisão, também possui relevante poder de persuasão e de influência, contribuindo muito com isso, através da propagação equivocada e estereotipada de personagens relacionadas a certas regiões do Brasil, como o Nordeste, por exemplo³. Numa

análise sociológica desse fenômeno cultural, traz-se a cena, Pierre Bourdieu (1999, p. 142), quando destaca que, em situações como essas, de fato,

O sistema de ensino contribui amplamente para a unificação do mercado de bens simbólicos e para a imposição generalizada da legitimidade da cultura dominante, não somente legitimando os bens que a classe dominante consome, mas também desvalorizando os bens que as classes dominadas transmitem (para não falar das tradições regionais) e tendendo, por esta via, a impedir a constituição de contralegitimidades culturais.

Em revelia a esse modo de proceder a questão, acredita-se que, as escolas poderiam (e deveriam) investir em projetos pedagógicos que legitimem e mantenham lúcida a memória e cultura regional. A previsão de realização dessas atividades deveria fazer parte do currículo da escola, considerado desde a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) e vivenciado cotidianamente, nas diferentes etapas de planejamento de ações de ensino e aprendizagem e no cumprimento dessas ações previstas pelo trabalho colaborativo entre as diversas disciplinas, principalmente das áreas de ciências humanas e sociais, como Artes, Ensino Religioso, Literatura, Educação Física, entre outras, que colaborem para a construção de um trabalho multidisciplinar, e que, por fim, culminasse na avaliação do ensino e aprendizagem, envolvendo todos os sujeitos do processo educativo, construindo assim, uma organização didático-pedagógica, com objetivos claros e bem definidos, que promovam interação social e uma aprendizagem dinâmica, lúdica e significativa.

Em sua dinâmica, muitas vezes influenciada pelo calendário, **a festa inclui atividades como planejamento, programação, organização e estruturação, que proporcionam divertimento, prazer, trabalho, protesto, comemoração, devoção, euforia, transgressão, reinvenção, excesso, criatividade e alegria: elementos que não se apresentam isolados ou em oposição, mas em tensão permanente, por ser a festa um tempo/espaço de ambiguidades. A diversidade pronuncia-se nos diversos tipos festivos, bem como nas manifestações e experiências que abarca, na coexistência e conflito de culturas que se confrontam.** (ROSA, 2007, p. 197) (Grifos meus)

Sobreleve-se, portanto, a forma sobre a função, na realização dessas festividades na escola, cientes de sua função educativa e cultural, reconhecendo-se que “a rede de relações entre participantes da Festa transporta para um campo de atuações simbólicas uma estrutura de modos de participação igual à da sociedade, aquela que ela organiza para produzir os seus bens e reproduzir as relações entre seus produtores sociais” (BRANDÃO, 1978, p. 60).

Nessa correlação entre educação e cultura, os limites para a construção de pontes que aproximem os sujeitos de suas atuações simbólicas no mundo, devem ser cada vez mais

estreitos, com uma perspectiva de fomentar a historicidade e a valorização da cultura, como se percebeu no trajeto teórico até aqui percorrido. De agora em diante, no próximo tópico, a fim de ilustrar a discussão desenvolvida, entra-se no relato de experiência que desencadeou a realização deste estudo, de natureza experiencial e qualitativa, e porque não, afetiva, uma vez que, seu autor, atuou como participante, e, portanto, sente-se motivado a discuti-la, pelo valor e representação que ela ocupa em sua trajetória de formação docente inicial.

DA EXPERIÊNCIA EM SI: ACHADOS, VIVIDOS E APREENDIDOS

São João Antigo

Era festa de alegria
São João!
Tinha tanta poesia
São João!
Tinha mais animação
Mais amor mais emoção
Eu não sei se eu mudei
Ou mudou o São João (Bis)

Vou passar o mês de Junho
Nas ribeiras do sertão
Onde dizem que a fogueira
Inda aquece o coração
P'ra dizer com alegria
Mas chorando de saudade
Não mudei nem São João
Quem mudou foi a cidade.

(Luiz Gonzaga)

São João na Roca

A fogueira tá queimando
Em homenagem a São João
O forró já começou
Vamos gente, rapa-pé neste salão (Bis)

Dança Joaquim com Isabé
Luiz com Iaiá
Dança Janjão com Raqué
E eu com Sinhá
Traz a cachaça, Mané
Eu quero vê, quero vê páia voar (Bis)

(Luiz Gonzaga)

De modo ilustrativo, os versos das duas cantigas juninas acima² celebram e representam a experiência vivenciada. Quem não conhece, dançou ou cantou o refrão dessas músicas tão características das festas juninas? É com essa convocação, que busca-se descrever de forma sucinta, as atividades desenvolvidas, as atribuições individuais e coletivas do grupo, as vivências e interferências na Escola Estadual Teresinha Nunes.

Como destacado antes, a quadrilha junina caracteriza-se como uma das manifestações culturais mais tradicionais e divertidas do país, com vestuários, danças, folguedos, músicas e

comidas típicas variadas. Nesse clima, a atividade foi planejada e executada por todos. Primeiro, em sala de aula, no início do segundo semestre letivo de 2011, a equipe (docente e discentes) da disciplina: “Estudos Teórico-metodológicos da Educação Física e Ludicidade”, se reuniu, com o propósito de definir quais seriam as possíveis atividades a serem desenvolvidas e as atribuições de cada grupo de aluno, para assim, garantir o sucesso das ações e as responsabilidades compartilhadas por todos.

Semanalmente, aconteciam ensaios das danças e atividades teatrais, como os passos clássicos de uma quadrilha e casamento caipira; e ainda, a produção de figurino, que seriam vestidos na apresentação escolar. Bem próximo do dia da culminância do projeto, a turma foi dividida em grupos. O objetivo era que cada grupo organizasse apresentações relacionadas às manifestações culturais do período junino - por exemplo, as músicas e as danças, comidas típicas, entre outras. A divisão das responsabilidades ficou assim disposta entre os componentes da turma, conforme o Quadro 01:

Quadro 01: Atividades e grupos responsáveis diretamente pela organização e execução

Atividade	Grupo / Equipe responsável
Correio do Amor	Marilene, Layane, Luan e Lourdes
Pescaria	Lucinete, Aline, Ana Cláudia e Diana
Simpatias/ Estandartes dos Santos	Antônia, Andréia, Cyd Jardel e Deusa
Boliche e Corrida do Saco	Evanildes, Rita e Jéssica Borges
Dança da Cadeira e Carrinho de Mão	Eveline, Elâynne, Márcia e Stefânia
Quebra Pote e Corrida do Milho	Andressa, Rayane e Marta
Corrida do Ovo e Dança da Laranja	Railza e Flávia
Casamento Caipira	Luan (noivo), Kátia (noiva), Renato (<i>padre</i>), Francinalva (mãe da noiva) e Cyd Jardel (pai da noiva)

Fonte: Organizado pelo autor, na ocasião da atividade, em junho de 2011.

Essa fase de planejamento é fundamental para que qualquer atividade se realize de forma organizada e consiga alcançar os objetivos propostos, seja na área da educação, ou em qualquer outra área de atuação social. Sobre isso, Libâneo (1994, p. 26), ensina que “o trabalho docente é uma atividade coordenada, planejada visando atingir objetivos de aprendizagem, por isso precisa ser estruturado e ordenado”, especialmente, na realização de uma atividade de caráter festivo, simbólico e cultural, como a quadrilha junina.

A realização de uma atividade dessas, torna-se envolvente, pois mexe com a criatividade, as emoções e cria uma expectativa positiva entre os envolvidos, uma vez “também nos seus preparativos se aprende muito, pois são experiências ricas onde partilhar e dividir são aprendidos na prática, em que se aprende a convivência em grupo e a respeitar o

direito do outro, o espaço do outro, onde se evidenciam as sociabilidades” (MELO, 2010, p. 238) e as trocas de experiências acadêmicas necessárias à formação do professor.

Considerando as citações desses dois autores e, sobretudo, partindo das sensações vivenciadas na escola, pode-se destacar que, trabalhar conteúdos relacionados à vivência dos alunos proporciona uma aprendizagem coerente com o que eles vivenciam e, portanto, acarreta uma facilidade para assimilar o conhecimento necessário a formação. Isso tanto na escola básica, quanto no Ensino Superior, como neste caso, em que alguns acadêmicos do curso de Pedagogia, por meio da experiência, puderam voltar no tempo – um tempo próximo – e resgataram lembranças de quando eram alunos do Ensino Médio e participaram de muitas festividades juninas em suas escolas.

A culminância da atividade aconteceu na manhã do dia 02 de junho de 2011, uma quinta-feira. Vale ressaltar que, a atividade contou como nota da disciplina, então, os acadêmicos não mediram esforços para mostrar um bom desempenho. Durante a estadia na escola (de 06h30min as 08h30min), a equipe apresentou as atividades propostas, de acordo com o combinado com a gestão da instituição, de que as apresentações demorariam apenas uma hora: das sete as oito, para que a escola pudesse seguir com a rotina prevista.

Uma das intenções muito claras para o grupo envolvido na realização da atividade, era de que aquela apresentação de quadrilha junina, promovida no chão da escola, tendo como público-alvo expressivo, os alunos, promoveria um espaço de alegria e ludicidade para eles, além de mostrar a diversidade de manifestações folclóricas, os hábitos e costumes, bem como as crenças, os valores e, de forma mais ampla, o modo de viver do povo nordestino.

Os acadêmicos de Pedagogia responsabilizaram-se pela decoração do espaço, apresentaram coreografias, interpretaram um casamento caipira na quadrilha de roda, entre tantas outras atividades desenvolvidas. As barraquinhas, os estandes, os cenários foram montadas no pátio da escola, com a ajuda de professores e funcionários da mesma, no horário anterior à entrada dos alunos, que neste dia, realizariam as avaliações mensais.

A imagem gerada por esse empenho coletivo, pode ser ilustrada pela visualização de belíssimos quadros da pintora brasileira, Aracy de Andrade, na exposição: “*De arte em arte: pinturas de festas juninas e a pintura naif brasileira*”¹⁰, as quais simbolizam o coletivismo, o sentido de dar as mãos, a beleza da infância e do brincar, a livre imaginação do criar, com sujeitos de diferentes e culturas (assim como deve ser uma sala de aula) na apresentação da quadrilha junina de roda.



Fonte: < <http://www.escolauniepre.com.br/curso-de-ferias-julho-2018.php> >. Acesso em: 12 ago. 2018.



Fonte: < <https://www.pinterest.pt/pin/559572322433077574/?lp=true> >. Acesso em: 12 ago. 2018.

Tocados pela simbologia do evento, ao final da festa, todos os participantes – gestão e alunos da Escola Terezinha Nunes e acadêmicos da FSA – socializaram opiniões sobre a experiência. Essa atitude representa, conforme o amparo da leitura dos autores abaixo, uma forma de potencializar a voz crítica, reflexiva e criativa de todos os sujeitos envolvidos, considerados como partes indispensáveis para o sucesso do todo.

Confrontada com a crise das relações sociais, a educação deve, pois, assumir a difícil tarefa que consiste em fazer da diversidade um fator positivo de compreensão mútua entre indivíduos e grupos humanos. A sua maior ambição passa a ser dar a todos os meios necessários a uma cidadania consciente e ativa, que só pode realizar-se, plenamente, num contexto de sociedades democráticas. (DELORS, 1998, p. 52)

O estabelecimento de uma relação consciente entre o aprendiz e o mundo depende, em grande parte, do tipo de pensamento que a educação formal, através dos conteúdos veiculados, ajuda a desenvolver. A reelaboração, a compreensão (ou não) desses conteúdos, estão diretamente relacionadas ao ensino proporcionado. [...] A escola é uma instituição que não pode estar fora do mundo, mas se não for diferente dele, se não se distanciar para proceder à crítica, será mera reprodução; estará conformando os indivíduos, adaptando-os à uma realidade que os impedirá de ser livres e autônomos. (GALUCH; PALANGANA, 2002, p. 168)

A escola deve, portanto, ter compromisso com a constituição das estruturas mentais, com a formação de sujeitos capazes de operar formalmente para que se criem as condições necessárias à tomada de consciência e, de forma articulada com a prática, se dê a ruptura com o caráter ideológico, mistificador de uma racionalidade que desumaniza. (PRESTES, 1995, p. 98)

A situação foi muito oportuna à aprendizagem e à interação entre acadêmicos em formação, os professores no exercício da docência e os principais sujeitos da ação educativa – os alunos da escola básica. Para os estudantes do curso de Pedagogia foi um momento de reconstrução simbólica da memória, mediado pelo repensar a maneira como cada um foi educado e de que maneira poderia promover a educação, quando estivesse em sala de aula.

Por causa disso, pode-se dizer, que a proposta foi válida ainda, por funcionar como uma forma de manter viva essa tradição escolar, uma vez que a cultura atual, considerada pós-moderna, enfatiza a tecnologia, a informatização e a sofisticação da vida em sociedade e, muitas vezes, esquece de dar o valor esperado e necessário às tradições que constituem a história e cultura do homem, em seu modo de ser e comportar-se socialmente.

É salutar ressaltar esse aspecto, porque, embora o ser humano, na condição de ser histórico-cultural carregue nas mãos a missão de criar, reinventar, dar novas formas ao antigo, através de um fabuloso poder de fantasiar, de imaginar a natureza das coisas, hoje, em contextos tecnológicos e midiáticos, ele não pode esquecer da sublime força que o tempo vivido possui na indispensável tessitura entre o passado, o presente e o futuro, construindo uma rede de experiências que devem ser intercambiadas, de forma sensível e dinâmica, evitando assim, o embrutecimento da alma e a imbecilidade da raça humana.

E, nesse processo, de construção simbólica de pontes, a escola tem papel fundamental, sendo responsável pela socialização do saber historicamente construído e que serve como fio condutor essencial para a construção da cidadania e democracia necessárias a uma sociedade livre de preconceitos e enraizada no pensar crítico e desejoso de mudança e libertação.

Assim, foi desenvolvida a festa junina na escola, engajados no resgate da história da cultura, cumprindo dessa forma, o que era proposto no projeto de desenvolvimento de ensino da disciplina, o qual aponta para um ensino contextualizado, interativo e aprendizagem significativa, bem como, cumprindo com os preceitos educacionais, que enfatizam o saber fazer e o saber conviver – a aliança entre os eixos teoria e prática, como enfatizam Ramalho; Nuñez; Gauthier (2004), ao referir-se a indelével missão de formar professores. É preciso que ela seja construída pela articulação entre teoria e prática, “duas faces de uma mesma moeda”,

duas categorias dialéticas, que combinam-se mutuamente, uma prescindindo a outra, numa constante relação de proximidade e interdependência.

Por meio da realização das atividades, os acadêmicos de Pedagogia se apropriaram de saberes e experiência ricas em cultura. E esse é o grande desafio para o professor em formação, no contexto do século XXI, em relação ao processo de reconhecimento e valorização das raízes culturais de seus futuros educandos: o de incentivá-los a valorização, o respeito as suas origens e aos processos históricos de formação cultural, como expressa filosoficamente Rubem Alves (2012, p. 36): “um educador [...] é um fundador de mundos, mediador de esperanças, pastor de projetos”.

Assim, todos se tornam, mediadores e construtores do saber, através de histórias lidas, ouvidas e vividas - maneiras gostosas, dinâmicas, lúdicas, interativas, ricas em símbolos e representações, que façam com que os alunos se tornem cada vez mais sujeitos e protagonistas de sua própria história cultural, como se percebe muito bem, no poema de Maria Dinorah (1986, p. 73-74), intitulado “Quando eles souberem”, interessante de ser trazido à baila dessa reflexão final sobre a experiência vivenciada e os sujeitos nela envolvidos:

Os meninos que brincam,
Talvez não saibam não
Que há meninos na luta
Por um pouco de pão.

Os meninos que estudam,
O fazem sem notar
Que há meninos
Com o poder de estudar.

Há meninos, com tudo,
A viver muito bem,
Que talvez não entendam
Por que tantos não têm.

E há meninos vivendo
O momento de paz
Sem querer perceberem
Do que a guerra é capaz.

Mas quando eles souberem,
Tudo isso vai passar
Pois está nas crianças
O poder de mudar.

Como mediador do saber, o professor tem a responsabilidade de levar o aluno a conhecer suas origens e sua identidade. Esse processo envolve a mediação do saber, e exige, portanto, a responsabilidade de aproximar-se da realidade de seu aluno, levando, em seguida,

a ‘conhecer a si mesmo’, numa acepção Socrateana, tornando-o, protagonista de sua história de vida.

E, para finalizar, a letra de uma música, *Redescobrir*, composta por Luiz Gonzaga Jr, um dos grandes nomes da riquíssima cultura musical, em 1980 e gravada por Elis Regina, no mesmo ano, no auge da Ditadura Militar (período político em que os militares governaram o Brasil. Essa época vai de 1964 a 1985. Caracterizou-se pela falta de democracia, supressão de direitos constitucionais, censura, perseguição política e repressão aos que eram contra o regime militar). Uma melodia, cuja letra é de um otimismo sem tamanho, e que fala da grande maravilha que é viver, da interação e do dinamismo das relações:

Como se fora a brincadeira de roda
Memória!
Jogo do trabalho na dança das mãos
Macias!
O suor dos corpos, na canção da vida
Histórias!
O suor da vida no calor de irmãos
Magia!

Como um animal que sabe da floresta
Memória!
Redescobrir o sal que está na própria pele
Macia!
Redescobrir o doce no lambar das línguas
Macias!
Redescobrir o gosto e o sabor da festa
Magia!

Vai o bicho homem fruto da semente
Memória!
Renascer da própria força, própria luz e fé
Memórias!
Entender que tudo é nosso, sempre esteve em nós
História!
Somos a semente, ato, mente e voz
Magia!

Não tenha medo meu menino povo
Memória!
Tudo principia na própria pessoa
Beleza!
Vai como a criança que não teme o tempo
Mistério!
Amor se fazer é tão prazer que é como fosse dor
Magia! (Bis)

Como se fora brincadeira de roda
Jogo do trabalho na dança das mãos
O suor dos corpos na canção da vida

O suor da vida no calor de irmãos.

Como se fora brincadeira de roda
Jogo do trabalho na dança das mãos
O suor dos corpos na canção da vida
O suor da vida no calor de irmãos.

Semelhante a mensagem que as pinturas de Aracy de Andrade trouxeram anteriormente, também, esses versos, repletos de simbologias e representações da realidade, do universo do brincar, do “*dar às mãos*” – (coisa tão difícil nos dias de hoje, onde o “*eu*”, o individual, substitui o “*nós*”, o coletivo) representam bem, toda a atividade aqui relatada, de forma prazerosa e rica em aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES (IN) CONCLUSIVAS

Os dados contidos neste relato de experiência são resultantes de uma visita coletiva, permeada por observações empíricas, apresentações culturais e interventivas na realidade da Escola Estadual Teresinha Nunes e mostram que a mesma possui uma estrutura, tanto física quanto pedagógica, adequada para atender o seu público. A escola mostra-se aberta a comunidade, como é perceptível no depoimento da gestora: “A escola sempre recebe às instituições de ensino superior, com suas turmas de alunos, para apresentarem seus trabalhos”.

Vale ressaltar que, durante o tempo em que a equipe esteve na escola, percebeu alguns conflitos e disputas entre as crianças, comuns na faixa etária, mas, sabe-se que a educação acontece também nesses momentos; do mesmo modo, sentiu-se o carinho, o envolvimento e muita agitação pelas apresentações trazidas pelo alunos do curso de Pedagogia.

A atividade recreativa promove o crescimento afetivo e psicomotor, constitui-se em um fator de equilíbrio na vida das pessoas, expresso na interação entre o espírito e o corpo, a afetividade e a energia, o individual e o coletivo, promovendo a totalidade do ser humano. E sobretudo, de descontração, entusiasmo e construção de vínculos de afeto entre os participantes da atividade. DaMatta (1990, p. 15-16) ressalta que a carnavalização^u desses momentos assume fundamental importância para a conquista da liberdade de expressão e produção criativa do conhecimento:

Essas praças e adros, dados pelos Carnavais, pelas procissões e pelas malandragens, zonas onde o tempo fica suspenso e uma nova rotina deve ser repetida ou inovada, onde os problemas são esquecidos ou enfrentados; pois aqui – suspenso entre a rotina automática e a festa que reconstrói o mundo.

A atividade de campo trouxe assim, para os professores em formação, uma grande contribuição para que eles pudessem intervir na prática educativa, através da observação das ações desenvolvidas na escola, confrontadas com os saberes adquiridos no decorrer das disciplinas do curso, criando situações para que se analise a ação docente para transformar a escola e repensar seu papel na relação com a sociedade.

A experiência foi, portanto, muito gratificante, pois a equipe acredita ter conseguido deixar uma lembrança, uma marca positiva em cada criança daquelas. E certamente, essa imagem positiva acompanhou os acadêmicos de Pedagogia. Como toda ação educativa, houve um processo de troca de saberes e experiências: ensina-se algumas coisas e aprende-se muito mais, tal como expressa o poeta escritor Guimarães Rosa (2001, p, 361), “mestre não é quem sempre ensina, mas quem, de repente, aprende”. Pensa-se, por fim, que no pouco tempo de interação com o corpo docente e discente da escola não foi o bastante, mas bastante significativo para todos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Ruben. **Conversas com quem gosta de ensinar** (+ qualidade total na educação). 14. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz?** 55. ed. São Paulo: Loyola, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. (VOLOCHINOV, V. N.). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009. [1929].

_____. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. [1979].

_____. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

BETHÂNIA, Maria. **Caderno de poesias: Maria Bethânia**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2015.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O Divino, o Santo e a Senhora**. Rio de Janeiro: Campanha de Defesa do Folclore Brasileiro, 1978.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física. Ensino de quinta a oitava séries**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMPOS, Judas Tadeu de. Festas juninas nas escolas: lições de preconceitos. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 589-606, maio/ago. 2007.

CÂNDIDO, Renata Marcílio. **Culturas da escola**: as festas nas escolas públicas paulistas (1890-1930). 2007. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, São Paulo, 2007.

CHERUBINI, Gabriel João. Apresentação. In: RANGEL, Lúcia Helena Vitalli. **Festas juninas, festas de São João**: origens, tradições e história. São Paulo: Publishing Solutions, 2008. p. 5-6.

CORTELLA, M.S. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Instituto Paulo Freire; Cortez, 1998.

DAMATTA, Roberto. **Carnavais, malandros e heróis**: para uma sociologia do dilema brasileiro. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1990.

BO BARDI, Lina. Planejamento ambiental: “desenho” no impasse. **Malasartes**, n. 2, Rio de Janeiro, dez.-fev., 1976.

DELORS, J. *et al.* **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 1998.

DINORAH, Maria. Quando eles souberem. In: DINORAH, Maria. **O livro infantil e a formação do leitor**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 73-74.

FERNANDES, F. **O folclore em questão**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1989.

FRAZER, James George. **Tempo antigo**: o ramo de ouro. São Paulo: Círculo do Livro, 1978.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; PALANGANA, Isilda Campaner. Educação escolar e formação do pensamento crítico: reflexões. **Pro-Posições**, vol. 13. N. 2 (38) - maio/ago. pp. 159-169, 2002. Disponível em: <

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643960/11416> >.

Acesso em: 12. Ago. 2018

GONZAGA JÚNIOR, Luiz. **Redescobrir**. 1980. Interpretação Elis Regina, em 1980. In: Cd “Música: O melhor de Elis Regina” WEA, 2000.

LIBÃNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Francisco Renato. **Tópicos em Educação a Distância**: a história de um curso de formação de professores pelo espelho de interações em fóruns virtuais, 2018, pp. 01-40. (Texto ainda não publicado).

LIMA, Francisco Renato; SILVA, Jovina da. Do saber comum a epistemologia, dos significados constitutivos da docência e das marcas da professoralidade: espelho de si mesmo. **Revista Brasileira de Educação, Tecnologia e Sociedade**, v. 11, nº 2, p. 346-359, 2018.

LOPES, Antonio de Pádua Carvalho. A escola em festa: as festividades escolares na Primeira República no Piauí. In: **Anais do VI Congresso Luso- Brasileiro de História da Educação**: Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de História da Educação. Uberlândia: Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2006. p. 4365-4373.

MELO, Salânia Maria Barbosa. **A construção da memória cívica**: espetáculos de civilidade no Piauí (1930-1945). Teresina: EDUFPI, 2010.

MIRANDA, Antonio. Sociedade da informação: globalização, identidade cultural e conteúdos. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 29, n. 2, p. 78-88, maio/ago. 2000. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v29n2/a10v29n2.pdf>>. Acesso em: 13 mai. 2018.

NUNES, Ana Lucia Siqueira de Oliveira. **Festas e celebrações**: um estudo sobre visualidades da escola. 2005. 96 f. Dissertação (Mestrado em Cultura Visual) – Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Artes Visuais, Goiás, 2005.

OZOUF, Mona. A festa sob a Revolução Francesa. In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. **História**: novos objetos. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

PRESTES, N. H. A razão, a Teoria Crítica e a Educação. In: PUCCI, B. (Org.). **Teoria crítica e educação**: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. Petrópolis: Vozes; São Carlos: EDUFSCar, 1995.

RAMALHO, Betânia Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clemort. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. Porto Alegre: 2. ed. Sulina, 2004.

RANGEL, Lúcia Helena Vitalli. **Festas juninas, festas de São João**: origens, tradições e história. São Paulo: Publishing Solutions, 2008.

RIBEIRO JUNIOR, Jorge Cláudio Noel. **A festa do povo**: pedagogia de resistência. Petrópolis: Vozes, 1982.

ROSA, Maria Cristina. As festas e o lazer. In: MARCELLINO, Nelson Carvalho (Org.). **Lazer e cultura**. Alínea: Campinas, 2007, p. 195-218.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão**: Veredas. 19. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SOARES, C. L. **Educação Física**: raízes europeias e Brasil. Campinas: Autores Associados, 1994.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

1 Atualmente, Centro Universitário Santo Agostinho (UNIFSA), conforme determinação do Ministério da Educação (MEC) do final de 2017, mas, na redação deste texto, mantém-se a nomenclatura antiga, em respeito ao período em que a atividade foi realizada.

2 A disciplina foi ministrada pela professora Me. Débora Cristina Couto Oliveira Costa, a quem dispenso agradecimentos pela condução da atividade, proporcionando uma rica experiência de aprendizagem aos alunos.

3 A crítica feita no desenvolvimento do texto enfatiza esse aspecto e valida a proposta.

4 A utilização desse termo, para referir-se a escola é uma referência a poetisa das palavras musicadas, Maria Bethania, que partindo de suas memórias como aluna de “casas de ensino”, ou seja, escolas públicas, usa essa expressão na abertura de um Caderno de Poesias, onde reúne poemas apresentados pela cantora no ‘Projeto Sentimentos do Mundo’, criado pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em 2007, no espetáculo *Leituras de textos e poemas reunidos*, parte de uma série de projetos de leitura realizados em escolas públicas.

5 O autor tem conhecimento dessa metodologia de pesquisa, quando, por exemplo, publicou o trabalho: “*Do saber comum a epistemologia, dos significados constitutivos da docência e das marcas da professoralidade: espelho de si mesmo*” na **Revista Brasileira de Educação, Tecnologia e Sociedade**, no qual destaca que “o sujeito ao narrar suas próprias experiências de vida no campo da docência, constrói também, de modo

colaborativo, uma compreensão crítica sobre o que é ser professor, em sua dimensão coletiva e no circuito das práticas sociais, que inclui a formação e autoformação do professor, em seus processos de profissionalização e professoralidade, visto que esses eixos se articulam e se complementam na construção da carreira docente” (LIMA; SILVA, 2018, p. 349) e ainda, no texto, “*Tópicos em Educação a Distância: a história de um curso de formação de professores pelo espelho de interações em fóruns virtuais*” (no prelo, 2018, p. 38), no qual, por meio de nota de rodapé, reconhece que: “Propositalmente [...] [embora] não assumo que metodologicamente, esta se constitua de uma pesquisa autobiográfica, de abordagem histórico-cultural, sócio-histórica e dialógica, apoiada nos princípios epistemológicos de Vygotsky e Bakhtin [fazendo referência e citando inclusive, Lima; Silva (2018)], respectivamente; é possível identificar a similaridade com os procedimentos de tal método de estudo, uma vez que, o texto retrata uma experiência particular de sua formação, aspectos de sua trajetória de vida acadêmica, embora o ‘eu’ enunciativo da narrativa não assumo a primeira pessoa do discurso”.

6 Um adendo importante há de se fazer sobre o sentido prático que o termo “coletivamente”, assume na escrita deste trabalho, visto que a experiência que o originou, foi vivenciada por um turma de 27 alunos (incluindo eu) do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, da Faculdade Santo Agostinho (FSA), os quais, na época, divididos em equipes, registraram a experiência, por meio do gênero acadêmico, relatório de atividade de campo, apresentado como pré-requisito para a aprovação na disciplina. Em reconhecimento ao papel de cada um deles, na idealização e execução das atividades, listo seus nomes: Aline Pereira França | Ana Cláudia da Conceição | Ana Stefânia da Costa Cordeiro | Andréia Costa e Silva Oliveira Fabiano | Antonia do Socorro Cunha Furtado | Andressa Ferreira de Araujo | Cyd Jardell de Sousa Carvalho | Diana de Sousa Carvalho | Elainny Regina Ferreira de Moraes | Evanildes Barros de Abreu | Eveline Pachêco Moraes Sousa | Flávia Pereira da Silva | Francinalva Pereira da Silva | Jéssica Borges de Castro | Kátia Cilene Santos de Moraes | Layane de Oliveira Viana da Silva | Luan Evangelista de Sousa | Márcia Cristina Passos Batista | Maria de Deus Moura | Maria de Lourdes Marques da Cunha | Maria Lucinete de Jesus Cantuário | Marilene Divaldina Vieira | Marta de Jesus Freitas | Railza Maria Soares Viana | Rayany Feitosa de Menezes | Rita de Cássia Menezes Sobreira.

A todos eles, dispenso meus agradecimentos e demonstro gratidão por terem compartilhado comigo, de modo tão ‘dialógico e responsivo’, nos termos bakhtinianos (BAKHTIN, 2009; 2011), a experiência formativa que deu base para a construção deste estudo, que individualmente organizei e assumo a responsabilidade e autoria do que está aqui expresso.

7 Que fique claro aqui, que não é uma alusão a acepção bakhtiniana (BAKHTIN, 2013), citada mais adiante, neste trabalho.

8 Ver, sobre isso, sob uma perspectiva da linguagem e do preconceito linguístico, Bagno (2013).

9 Referências das músicas: GONZAGA, Luiz; DANTAS, Zé. **São João Antigo**, 1957. Site oficial do artista “Luiz Lua Gonzaga”. Disponível em: < <http://www.luizluagonzaga.mus.br/> >. Acesso em: 12 ago. 2018.

GONZAGA, Luiz; DANTAS, Zé. **São João na Roça**, 1952. Site oficial do artista “Luiz Lua Gonzaga”. Disponível em: < <http://www.luizluagonzaga.mus.br/> >. Acesso em: 12 ago. 2018.

10 Não foi identificado um nome específico para cada obra, por isso aqui, referi-las pelo conjunto, sem nomeá-las, uma vez que o objetivo é apenas ilustrar a temática, com a simbologia e a beleza que elas representam.

11 O termo faz referência também a ideia de carnavalização de Bakhtin (2013), para quem essa festa, e outras similares, incluindo-se aqui, as festas juninas, são formas flexíveis de visão artística, onde sobleva o novo e o inédito, na inversão das lógicas que prioriza o erudito, produzido entre as classes altas, consideradas privilegiadas socialmente e dá voz aos marginalizados, pela apropriação do simbólico, que cria relações de alteridade entre os sujeitos da interação verbal e humana, excedendo, portanto, uma visão segregacionista.

Recebido em: 09/12/2019

Aceito em: 20/04/2020

OS FANTASMAS AINDA BAILAM: O MÉTODO REGRESSIVO-PROGRESSIVO E A ESCOLA

Mitsi Pinheiro de Lacerda

Professora do Departamento de Ciências Humanas e do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal Fluminens

Email: mitsipinheiro@id.uff.br

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2552-0590>

RESUMO

O artigo tem por objetivo estabelecer conversação com alguns elementos materiais e imateriais presentes no cotidiano escolar, buscando, nos mesmos, contradições que se interpõem no sentido de sua superação. Para isso, aborda a coexistência de tempos históricos, desde a aplicação do método Regressivo-Progressivo de Henri Lefebvre, tomando-o enquanto referencial teórico, epistemológico e metodológico. Segundo as orientações postas pelo método lefebvriano – método de pesquisa e exposição – a realidade dispõe de dupla complexidade horizontal e vertical (ou histórica) que atuam permanentemente uma sobre a outra, conduzindo à coexistência de diferentes temporalidades. Estas temporalidades constituem o espaço e se manifestam em concepções, práticas, artefatos, normas e em tantas outras invenções humanas às quais, não obstante suas gêneses sejam conhecidas, não se restringem ao espaço e tempo de sua ocorrência. Metaforicamente nomeadas neste texto enquanto “fantasmas”, as concepções e práticas que outrora constituíram o movimento conflituoso da História, se perpetuam na trama que se move, atualmente, no cotidiano escolar. O estudo aponta que, ao se encarnar nas coisas e nas práticas, o refúgio da História adentra a escola, interfere na produção do espaço escolar, afeta as relações sociais e mecaniza as práticas pedagógicas. Ao observar criticamente a presença de concepções provenientes de diferentes épocas, a análise histórico-genética da realidade imprime movimentos dialéticos à luta pela educação.

Palavras-chave: Método Regressivo-Progressivo. Cotidiano Escolar. Henri Lefebvre.

THE GHOSTS ARE DANCING STILL: THE REGRESSIVE-PROGRESSIVE METHOD AND THE SCHOOL

ABSTRACT

The article establishes a conversation with some material and immaterial elements present in the school routine and look for contradictions. It addresses the coexistence of historical times, since the application of Henri Lefebvre's Regressive-Progressive method, taking it as a theoretical, epistemological and methodological reference. According to the guidelines put forward by the method – research and exposure method – reality has a double horizontal and vertical (or historical) complexity that permanently act on each other, leading to the coexistence of different temporalities. These temporalities constitute space and are manifested in conceptions, practices, artifacts, norms and in many other human inventions which are not restricted to the space and time of their occurrence. Metaphorically named in this text as “ghosts”, the conceptions and practices that constituted the conflictive movement of History, are perpetuated in the plot that is currently moving in school life. The study points out that, when incarnating in things and practices, the refuse of History enters the school, interferes in the production of the school space, affects social relations and mechanizes pedagogical practices. By critically observing the presence of conceptions from different eras, the historical-genetic analysis of reality gives dialectical movements to the struggle for education.

Keywords: Regressive-Progressive Method. Everyday School. Henri Lefebvre.

LOS FANTASMAS TODAVÍA BAILAN: EL MÉTODO REGRESIVO-PROGRESIVO Y LA ESCUELA

RESUMEN

El artículo tiene como objetivo establecer una conversación con algunos elementos materiales e inmateriales presentes en la rutina escolar, buscando contradicciones que se interpongan en su camino para superarlos. Para ello, aborda la convivencia de tiempos históricos, desde la aplicación del método Regresivo-Progresivo de Henri Lefebvre, tomándolo como referencia teórica, epistemológica y metodológica. De acuerdo con las directrices presentadas por el método de Lefebvrian (método de investigación y exposición), la realidad tiene una doble complejidad horizontal y vertical (o histórica) que actúan de manera permanente entre sí, lo que lleva a la coexistencia de diferentes temporalidades. Estas temporalidades constituyen el espacio y se manifiestan en concepciones, prácticas, artefactos, normas y en muchos otros inventos humanos que, a pesar de su génesis, no se limitan al espacio y al tiempo de su ocurrencia. Metafóricamente nombrados en este texto como "fantasmas", las concepciones y prácticas que una vez constituyeron el movimiento conflictivo de la Historia, se perpetúan en la trama que actualmente se mueve en la rutina escolar. El estudio señala que, cuando se encarna en cosas y prácticas, el desecho de la Historia ingresa a la escuela, interfiere en la producción del espacio escolar, afecta las relaciones sociales y mecaniza las prácticas pedagógicas. Al observar críticamente la presencia de concepciones de diferentes épocas, el análisis histórico-genético de la realidad da movimientos dialécticos a la lucha por la educación.

Palabras clave: Método regresivo-progresivo. Vida cotidiana escolar. Henri Lefebvre.

INTRODUÇÃO

Se queres prever o futuro, estude o passado.
(Confúcio)

No decorrer dos tempos históricos, muitas concepções preconceituosas e autoritárias presentes na escola foram amplamente criticadas, explicitando teorias e práticas a serem refutadas. Não obstante todo este esforço, esta “escola refutada” se mantém em aparições contínuas ou esporádicas, travando, no espaço escolar, a luta permanente com uma escola comprometida com práticas de liberdade (FREIRE, 1987). Nesta, muito trabalho é empreendido no sentido do desvelamento da opressão, com oposição intensa. Trata-se de um trabalho de resistência cujo método é a teimosia, tramando uma “escola renitente”. Não se trata de duas escolas distintas por uma lógica dicotômica, mas da mesma escola habitada pelo que foi refutado e por aquilo que se interpõe enquanto resistência.

Influenciado pelo materialismo histórico, Henri Lefebvre dedicava-se ao estudo e comunicação da dialética hegeliana (LEFEBVRE, 1979), observando a coexistência de tempos históricos desde a realidade rural (LEFEBVRE, 2011) e a superação da cotidianidade no interior da vida cotidiana (LEFEBVRE, 1991). Para ele, a contemporaneidade não

substitui o passado, pois ambos coabitam dialeticamente através do atravessamento cotidiano de seus referenciais teóricos e sua expressão prática. Assim,

Esta simultaneidade do passado, do presente e do futuro dissolve o tempo no espaço [...]. Também é necessário tirar daí a matéria dessa elaboração formal: as coisas, as pessoas, seus gestos e palavras. Quem é que garante essa permanência sem a aparência do tempo? A vida cotidiana, suas estabilidades! (LEFEBVRE, 1991, p. 13).

Em se tratando de concepções, práticas, eventos ou o que quer que tenha ocorrido em determinada época e que tenha sido submetido à avaliação crítica e refutação, o que ocorreu não se extingue somente pelo fato de ter sido desvelado. Algo permanece. Há quanto tempo lutamos contra o racismo? Ele já foi amplamente exposto, já compreendemos suas raízes, já observamos suas entradas no tecido social, o denunciemos e assumimos sua dívida histórica. O que acontece, então? Ele persiste no mesmo mundo em que é negado.

A História não flui linearmente através de etapas substitutivas. Ela se expande através de movimentos que podem ser mentalmente representados pela metáfora da rede, a qual, para Lefebvre (1979) permite um número ilimitado de variações e percursos. Para Lefebvre (1979, p. 35), a “representação global do conhecimento” sempre foi uma árvore – modelo que critica por ser erigido com traços burocráticos, estruturais, hierárquicos e ordenados. Em contraposição, Lefebvre inscreve a figura da rede:

A rede implica e permite uma racionalidade aguçada, mais *complexa*. (...) Pode-se supor que, hoje, uma série de procedimentos analíticos envolvendo o espaço e suas ‘aplicações’ técnicas vão se deslocar da árvore para a rede. Inclusive a análise do espaço mental e social, do conhecimento, da linguagem, dos processos sociais, da realidade urbana. É de notar que se trata de espaços não completamente ordenados, ou seja, de estruturas semi-rigorosas (*lattices*), não de estruturas rigorosas, como creem, ou parecem crer, os estruturalistas (LEFEBVRE, 1979, p. 35 – grifos e aspas do autor).

A História, portanto, expande-se em redes, criando continuamente tramas vivas nas quais o passado, o presente e as possibilidades de futuro se atravessam. Nesta luta marcada pelos interesses da classe dominante, as classes e grupos dominados atuam com o propósito de varrer da História contemporânea tudo aquilo que um dia contribuiu para a atual precariedade de sua condição enquanto classe ou grupo. Direitos elementares à vida humana tais como educação, saúde, moradia e alimentação precisam ser pautados permanentemente, pois a cada conquista é interposta sua negação imediata. Lefebvre (1991) afirma que isto configura um descompasso entre o crescimento econômico e o desenvolvimento social, com a

soberania do primeiro, em detrimento do segundo. O crescimento econômico interessa mais fortemente à classe dominante, a qual necessita que os recursos públicos sejam direcionados à equalização de suas necessidades diretas. Estas necessidades são geralmente relacionadas à infraestrutura industrial (VALLA, 1996) e ao suporte econômico ao setor financeiro – o que configura um quadro espantoso no qual os privilegiados são alimentados com privilégios.

Quanto ao desenvolvimento social, este é comumente relegado, pois não interessa à classe dominante. O desenvolvimento social é constituído por investimentos direcionados ao consumo coletivo (VALLA, 1996), ou seja, investimentos públicos em serviços utilizados por toda a população: saúde, educação, segurança, moradia, alimentação, transporte e outros. A agenda política em investimentos de consumo coletivo deveria ser prioritária dado seu caráter constitucional, mas o que a realidade revela é que recursos destinados a este fim geralmente são alocados em projetos que objetivam tão somente o crescimento econômico.

No Brasil, nossos problemas não resolvidos – uma origem escravocrata (SOUZA, 2017) e o descompasso entre o crescimento econômico e o desenvolvimento social (LEFEBVRE, 1991) – convergem para a constituição daquilo que Martins (1994) nomeia enquanto ‘História lenta’. Os anos se sucedem, avanços tecnológicos são inventados, a medicina é superada constantemente, as complexas relações com o meio ambiente promovem a tarefa do cuidado permanente, as distâncias físicas perdem sua incomensurabilidade, a comunicação e o acesso à informação ganham *status* de tempo real – mas a sensação é de que estamos sempre atrasados.

Estamos sempre fora do lugar e muito facilmente acreditamos na culpa que é creditada a nós, pois além de atrasados e deslocados, é comum também acreditarmos que somos pouco afeitos aos esforços necessários ao sucesso. O sucesso, nesta versão hegemônica aplicada à existência, seria alcançado pela via exclusiva do mérito, excluindo todos os que não foram agraciados no berço. Há um sentimento difuso de que nunca adentraremos a sociedade que construímos uma sociedade que já é capaz de cuidar de todas as pessoas, mas que opta por reservar este privilégio a uns poucos.

A lentidão que dificulta ao “possível” ser parte do real (LEFEBVRE, 1991, p. 203) é efeito da persistência, no interior das relações sociais, daquilo ao qual já dissemos: não te quero mais. Com a escola, não seria diferente. Nela atuam cotidianamente versões contemporâneas e versões rejeitadas de si mesma, ambas vestidas com trajes modernos.

Em se tratando do cotidiano escolar, com Foucault (1987) já aprendemos acerca da maquinaria panóptica que substitui a punição pela vigilância e disciplina, bem como nos livramos da pecha de passivos quando Certeau (1994) ensinou sobre a apropriação do tempo

na invenção de táticas astuciosas para transitar no campo do outro. Contudo, foi em Lefebvre (1991) que encontramos pistas para a superação da opressão do cotidiano, fazendo com que a realidade se expresse em suas possibilidades, e não mais enquanto mero palco de um projeto capitalista.

Para os que têm o desejo de “mudar a vida” (LEFEBVRE, 1991, p. 21), a maquinaria panóptica de Foucault (1987) e os movimentos políticos dos praticantes de Certeau (1994) são importantíssimos neste propósito, mas é em Lefebvre (1991) que sabemos do intenso trabalho dialético entre vida cotidiana e cotidianidade; é aqui que entendemos que a alienação atribuída ao cotidiano deve ser superada no interior deste próprio cotidiano. Para ele, é na vida cotidiana que a modernidade alienadora será superada, através da percepção da coexistência de diferentes tempos históricos e do entendimento do espaço enquanto produto das relações sociais de produção.

Para Lefebvre (2000), seria impossível suprimir a configuração homogênea, fragmentada e hierarquizada posta pela modernidade. Esta configuração tem como meta ajustar, no espaço social, a reprodução das relações sociais de produção. Não seria possível, também, estancar a produção capitalista do desejo, a adesão ao consumo e o fluxo massivo em direção a práticas alienadas⁴⁰. Porém – ele continua – é na vida cotidiana, junto às marcas que a constituem e junto às estratégias de domínio postas por uma classe, que se deve promover, dialeticamente, rupturas com a cotidianidade: “é preciso que supere o cotidiano, dentro do cotidiano, a partir da cotidianidade!”(LEFEBVRE, 1991, p. 204). A reflexão crítica sobre a prática, junto à prática, é o que possibilita sua superação, ou seja, “Para conceber o cotidiano, para tomar em consideração a teoria da cotidianidade, há algumas considerações preliminares: primeiro fazer um estágio, viver nele – em seguida rejeitá-la e tomar uma distância crítica” (LEFEBVRE, 1991, p. 82).

Pois bem. Apresentada a entonação do texto, a qual comunica o referencial teórico e o tema que privilegia – a coexistência de tempos históricos – este artigo tem por objetivo estabelecer conversação em torno de alguns elementos materiais e imateriais presentes no cotidiano escolar, buscando nos mesmos as contradições que se interpõem e que atuam em sua preservação. Para isso, foi feito uso do método Regressivo-Progressivo de Henri Lefebvre. O artigo foi desenvolvido em cinco seções, seguidas da conclusão. A primeira

⁴⁰ No momento que antecede a publicação deste artigo, a humanidade enfrenta a pandemia de COVID-19. Algumas análises de conjuntura sinalizam que esta experiência deverá alterar substancialmente nossas relações com o consumo, configurando, inclusive, outras consciências. Ao mesmo tempo, ações de grupos fundamentalistas e negacionistas indicam que as fraturas no tecido social, iniciadas pela lógica capitalista, irão se aprofundar.

seção trata da pesquisa de caráter bibliográfico e resulta na apresentação do referido método de pesquisa. A segunda seção, destinada à aplicação do método regressivo-progressivo na escola, é complementada pelas três seções seguintes, as quais comunicam descrições e análise do pátio escolar, de uma atividade didática e do “cantinho do livro”.

SOBRE O MÉTODO REGRESSIVO-PROGRESSIVO DE HENRI LEFEBVRE

Racismo, homofobia, misoginia, xenofobia e outras intolerâncias criminosas diversas assolam o Brasil contemporâneo. Nas escolas, o tecnicismo, métodos mecanicistas, a disciplinarização dos corpos, a burocratização, a avaliação excludente, currículos prescritos e outras didáticas autoritárias permanecem em voga. Quem chega, recebe uma herança que pode questionar, mas da qual não pode se desvencilhar. Há muito que me ocupo por compreender a manutenção desta herança não quista, e foi no encontro com o método Regressivo-Progressivo⁴¹ de Henri Lefebvre que isso se deu. A respeito do método, Sartre (2002) lhe dedicou uma nota de rodapé ao reformular o método lefebvriano e apresentá-lo em seu livro. Eis parte da nota:

[...] foi um marxista, Henri Lefebvre, quem deu um método, em minha opinião simples e irrepreensível, para integrar a sociologia e a História na perspectiva da dialética materialista. [...] não temos nada a acrescentar a não ser que esse método, com a sua fase de descrição fenomenológica e seu duplo movimento de regressão e, depois, de progressão, é em nossa opinião válido – com as modificações que podem lhe impor seus objetos – em *todos os campos da antropologia*. [...] somente ele pode ser heurístico; somente ele coloca em evidência a originalidade do fato, permitindo ao mesmo tempo fazer comparações. Resta lamentar que Lefebvre não tenha encontrado imitadores entre os outros intelectuais marxistas (SARTRE, 2002, p. 51 – grifo do autor).

Para Henri Lefebvre (1986), a realidade dispõe de dupla complexidade horizontal e vertical (ou histórica) que atuam permanentemente uma sobre a outra, o que produz a coexistência de diferentes temporalidades. Desde seus estudos acerca da realidade camponesa, ele observou que há uma realidade horizontal passível de ser descrita, contabilizada,

⁴¹ Henri Lefebvre expõe o método Regressivo-Progressivo pela primeira vez no ano de 1953, em Paris, no artigo intitulado “Perspectivas de Sociologia Rural”, na revista *Cahiers Internationaux de Sociologie*. O artigo foi republicado em livro de sua autoria intitulado “Do rural ao urbano”, e no livro “Introdução crítica à Sociologia Rural”, organizado por José de Souza Martins.

localizada: por exemplo, a tipologia do solo, as roças cultivadas, o valor pago por dia de trabalho e inúmeros outros fatores. Em meio a isso, ele atua sobre a complexidade vertical, orientando seus esforços para que os elementos descritos sejam também datados. Ao conhecer as idades diferenciadas daquilo que constitui a realidade observada, sua observação é alterada qualitativamente. A realidade passa a não mais lhe parecer homogênea e harmoniosa, mas composta por elementos diversos, provenientes das mais diferentes épocas e filiados a concepções de mundo que em nada se assemelham.

Hoje, na roça, o trabalhador substituiu o cavalo pela motocicleta em seus deslocamentos e, à noite, sua prosa escorre pela minúscula tela de um *smartphone*. Contudo, quando ele sente uma coceira no pé ou percebe um carrapato lhe sugando o pescoço, imediatamente sabe do que se trata e o que deve ser feito, recorrendo a um saber secular. A realidade deste trabalhador é continuamente atravessada por elementos e práticas que, não obstante sua coexistência no mesmo tempo e espaço, dispõem de idades desiguais.

O que foi inventado no passado nem sempre é soterrado pela poeira dos tempos, inscrevendo sua perenidade de forma contínua ou esporádica na sociedade atual. Os tempos históricos não desfilam em uma linha reta na qual um evento se retira permanentemente após sua ocorrência. Não. O que se passa, passa e continua, permanece, fica. Mesmo que seja denunciado, criticado, refutado e banido, o que se passa, fica.

É possível encontrar estas diferentes temporalidades em concepções, práticas, artefatos, normas, linguagens e em tantas outras invenções humanas as quais, não obstante suas gêneses sejam conhecidas, não se restringem ao espaço e tempo de sua ocorrência. Por vezes, algo transmuta sua aparência, mas preserva sua natureza e existência. Foi assim com a escravidão que, conforme já foi amplamente discutido, perdeu sua natureza jurídica e se converteu em uma das orientações mais proeminentes no interior das relações sociais contemporâneas.

[...] [a formação econômico-social] já carrega consigo, na descoberta de Lefebvre, o intuito de datação das relações sociais, a indicação de que as relações sociais não são uniformes nem têm a mesma idade. Na realidade coexistem relações sociais que têm datas diferentes e que estão, portanto, numa relação de descompasso e desencontro. Nem todas as relações sociais têm a mesma origem. Todas sobrevivem de diferentes momentos e circunstâncias históricas (MARTINS, 1996, p. 15).

As invenções humanas respondem às demandas das sociedades nas quais se inscrevem. Elas podem ser preservadas se comprovada sua contribuição, e refutadas se

desvelados aspectos não desejados. Na superfície, tudo acontece assim. Contudo, em alguns lugares como nas tramas infinitesimais do tecido social, nas letras oficiais e no ambiente tóxico do mundo capitalista, tanto a linguagem, a prática, a lei e a exploração se incumbem por preservar o que foi negado. O grande achado de Henri Lefebvre reside aí: uma invenção humana que fora refutada, também dispõe de um visto de permanência que atravessa diferentes temporalidades carregando, consigo, suas lógicas. Para ele, a percepção destas lógicas não é suficiente, pois que se há de datar os elementos que as constituem, explicar sua ocorrência na contemporaneidade e traçar alternativas futuras para seu desaparecimento.

A lógica dialética lefebvriana traz consigo o presente, o passado e o futuro através da criação de um método de pesquisa e de exposição que tem o propósito de “desembaraçar o emaranhado de fatos” (LEFEBVRE, 1986, p. 170). Neste método – nomeado como Regressivo-Progressivo, ele propõe três momentos:

a) *Descritivo*. Observação, porém munida da experiência e de uma teoria geral. Em primeiro plano: observação participante no local de pesquisa. Utilização prudente das técnicas de pesquisa (entrevistas, questionários, estatísticas).

b) *Analítico-regressivo*. Análise da realidade descrita. Esforço para *datá-la* com precisão (para não nos contentarmos com a constatação dos “arcaísmos” não datados, não comparados entre si).

c) *Histórico-genético*. Estudo das modificações desta ou daquela estrutura previamente datada, causadas pelo desenvolvimento ulterior (interno ou externo) e por sua subordinação às estruturas de conjunto. Esforço para uma classificação genética das formações e estruturas, no quadro do processo do conjunto. Esforço, portanto, para retornar ao atual anteriormente descrito para reencontrar o presente, porém elucidado, compreendido: *explicado* (LEFEBVRE, 1986, p.173 – grifos e aspas do autor).

Vejam isso. Um gesto de colonialidade aplicado sobre o outro, pode ser simultâneo de uma prática de liberdade vivenciada junto ao outro. Um produto industrializado e uma alface orgânica são vendidos no mesmo supermercado. Em uma praça assistimos a uma encenação teatral crítica, enquanto os transeuntes seguem os caminhos traçados pela lógica urbanística. Os brasileiros têm direito ao voto democrático que também é, em alguns casos, direcionado pelo mando local. Há coexistência entre estas práticas, mas suas gêneses são distintas temporalmente: elas não são contemporâneas.

Veja a escola: as mudanças anuais operadas por reformas físicas, legais e pedagógicas não determinam mudanças nas circunstâncias, nas relações sociais, nas práticas e concepções. Mesmo que paredes sejam pintadas, que os ambientes pedagógicos sejam alterados, ou que currículos e gestão sejam reformados, mesmo assim o sujeito do autoritarismo, o sujeito da

liberdade democrática, o sujeito ambientalista, o sujeito capitalista, o sujeito bélico, o sujeito pacifista e tantos outros preservam suas presenças contraditórias neste lugar.

BREVE APLICAÇÃO DO MÉTODO REGRESSIVO-PROGRESSIVO NA ESCOLA

Em termos de uso do referido método, trata-se do emprego de um olhar dialético que abarque em uma mirada o que pode ser descrito, as orientações presentes no que é visto e as possibilidades de superação latentes. Na escola, seria como se a observação de práticas, recursos didáticos, métodos, organização pedagógica e tudo o mais que ali existe, revelasse também sua historicidade e seu futuro. Com o método, o cotidiano escolar descrito é complementado pelos referenciais que o constituem historicamente, contendo nesta descrição e na refutação de elementos irrelevantes ao desenvolvimento social, as possibilidades de superação. Assim,

Tentemos nos colocar na situação daquele que vê a sua cotidianidade sem conhecimentos históricos, sociológicos, econômicos, e até sem lucidez crítica particularmente vigilante. Nessa situação, alguma coisa imediatamente chama a atenção, espanta, pede uma nova análise. Ele (esse “sujeito” do cotidiano vivido, homem ou mulher, membro deste ou daquele grupo social) não suspeita de nada ou de quase nada do que já descobrimos e revelamos. O que ele verifica, o que ele vê e percebe, o que ele vive, para ele é muito normal. Acontece aqui e agora. Para ele talvez não seja nem justo, nem justificado, nem justificável, mas é assim. As coisas são o que elas são. Mal presente ele [...], abaixo, a profundidade do desejo; acima, os astros que o governam. Ele não levanta nem abaixa muitas vezes os olhos; olha em torno de si mesmo, para a superfície que lhe parece a “realidade”. Este ser da cotidianidade vive numa dupla ilusão: a da transparência e da evidência (“é assim”) e a da realidade substancial (“não pode ser diferente”). Assim *se define a ilusão do imediato no cotidiano* (LEFEBVRE, 1991, p. 198 – grifos e aspas do autor).

De forma a explicitar a persistência de diferentes tempos históricos no cotidiano da escola, me detenho no encontro de algumas práticas⁴². Estas práticas foram encontradas em três dimensões distintas: no espaço escolar, em uma atividade didática e em um projeto educacional. No espaço escolar, repousei meu olhar sobre o pátio. Dentre as práticas

⁴² Este artigo constitui-se como um dos resultados do projeto de pesquisa intitulado “O método regressivo-progressivo aplicado a imagens do cotidiano escolar”, concluído pela autora em 2019 e desenvolvido no âmbito do Departamento de Ciências Humanas da Universidade Federal Fluminense.

pedagógicas, elejo uma atividade didática alfabetizadora para observar. Quanto aos projetos educacionais, me aproximo do “cantinho do livro”.

NO ESPAÇO ESCOLAR, O PÁTIO

A localização, dimensão, constituição física e normas de uso dos pátios escolares tramam diferenças que já me colocam um primeiro problema ao tratar de sua descrição. Impossível descrever – uma vez que o pátio a ser descrito não seria tão somente uma pequeníssima configuração territorial pavimentada, contornada por salas de aula e com usos coletivos específicos. Algo acontece ali. Quase sempre começa quando o sino toca. Crianças são ajustadas em fileiras cuja existência demanda a fixidez dos corpos. Cantos patrióticos, preces, artes, informações, punições, premiações, comemorações – diversos eventos podem ocorrer ali. Mas nem sempre começa quando o sino toca. Fora da delimitação regulatória oficial, vez ou outra, professoras e seus alunos são vistos neste lugar. Artes, jogos, brincadeiras, castigos, regulações, liberdades, invenções, reproduções – diversas práticas se passam. Em outros registros, crianças também transitam neste lugar. Sorrateiras. Saem da classe para irem ao banheiro e permanecem no pátio à espreita do acaso. Se for dia de boa sorte, vem um amigo. Se não, vem a palavra-laço que a leva de volta para onde veio.

Em geral, no pátio não há bancos. Um banco seria um artefato inconveniente em se tratando de pátios escolares, pois incitaria ao ajuntamento de gente. Não há bancos, então as crianças se sentam no chão, o que não deixa de ser maravilhoso, pois o banco só comporta quatro delas, e o chão acolhe todo mundo. Pelo mesmo motivo, não é comum que haja árvores, pois além de supostamente prejudicarem a organização das filas de estudantes, árvores projetam sombras que assombrosamente provocam o mesmo tal ajuntamento de gente. Sem árvores, então.

O pátio se desenha segundo o modelo do quartel (FOUCAULT, 1987), com poucos elementos que possam atrapalhar a formação das tropas. Se assemelha também aos paços europeus, nos quais a população se aglomerava para saudar a realeza. Neste lugar definido desde a ausência de elementos dispersivos, práticas de liberdade o atravessam. Preferencialmente desprovido de locais que possam ser convertidos em esconderijos e ludicidades, tende à visibilidade. A consciência da visibilidade inscreve nos corpos a premência pela ocultação, e na fuga do olhar que vigia, os planos costumam ser bastante sofisticados.

Nem sempre providos de bancos e árvores, em alguns pátios é possível encontrar brinquedos para girar, escorregar, balançar. Pode haver, também, traves utilizadas em jogos como futebol e vôlei, e marcações pintadas à tinta, no chão, para brincadeiras como a amarelinha. A presença de tais elementos é regulada por algum tipo de normatividade que orienta explícita e tacitamente seu uso; uma normatividade que é subvertida tão logo seja vislumbrada uma fresta na regulação (CERTEAU, 1994).

Impossível descrever o pátio sem pecar. Que o leitor tome mentalmente um pátio conhecido, e o aporte aqui. Vejamos, a princípio, as contradições postas ao uso: sua extensão e a inexistência de compartimentalizações físicas são convites à liberdade dos deslocamentos e linguagens, enquanto este mesmo aparato os inviabiliza. No pátio de uma escola brasileira contemporânea, há de haver crianças desenhando o chão a giz ou se organizando solidariamente no desejo por uma brincadeira. Junto a isso, encontraremos formas análogas às dos pátios dos quartéis, bem como práticas realizadas durante o governo militar, e já amplamente refutadas.

Provenientes de discursos que há mais de um século estabelecem bases observáveis para os fenômenos, com determinações entre estímulos e respostas, nos pátios das escolas brasileiras também persistem atividades orientadas por entonações behavioristas. A professora que ministra rigorosos treinos de lateralidade – esquerda, direita, em cima, em baixo – é a mesma que sorri, perdida de encantamento, ao olhar para a liberdade de suas crianças em correrias pelo espaço. As crianças que vivem sua corporeidade na relação com a corporeidade do outro durante as correrias, são as mesmas crianças a quem são oferecidos treinamentos motores, sendo chamadas a repetir os movimentos da professora, ou a caminhar sobre um risco desenhado no chão.

Um incontável número de estudos já observou, criticou, desvelou e refutou as perspectivas comportamental, mecanicista e disciplinar, assim como já foram realizados outros tantos estudos a defender a imensurável potencialidade da corporeidade, ludicidade e interação na aprendizagem. Desde o método Regressivo-Progressivo, a observação descritiva do pátio, orientada pelo conhecimento histórico, permite datar o que é visto para encontrar, dentre os constructos humanos, diferentes concepções de mundo presentes em cada detalhe. Esta mirada abarca não somente o que a realidade contemporânea oferece, mas desvela a persistência, em seu interior, do que esta mesma realidade supostamente banuiu. Com isto trazemos à superfície a trama histórico-genética que conduz a um “presente, porém elucidado, compreendido: *explicado*” (LEFEBVRE, 1986, p.173 – grifo do autor).

O emprego do método Regressivo-Progressivo conduz o trabalho empírico, enquanto provoca o pensamento dialético. Seria algo como olhar o mundo e enxergar, em meio às geniais invenções cotidianas, a circulação de fantasmas que insistem em se manter distantes de suas tumbas. Como é possível que, após Vigotski (1993), as interações ainda sejam comedidas no uso do pátio? Como é possível que, após o sofrimento causado pelo autoritarismo do período militar no Brasil, os corpos sejam vigiados e orientados a se manterem perfilados? O que acontece para que, mesmo após os estudos feministas, as filas, banheiros, brincadeiras, uniformes e tudo o mais continue a ser dicotomizado segundo os gêneros? Por que será que após Foucault (1987), o pátio dimensionado em U ainda fomenta a ampla visibilidade e governo dos gestos? E por que após Certeau (1994), as práticas astuciosas que se orientam no sentido da fuga, ainda não maravilharam a todas as pessoas? As dimensões presentes na arquitetura e uso do pátio divergem tanto em sua natureza epistêmica, quanto em sua realização na práxis, mas, não obstante isso, elas coexistem e se perpetuam.

Ideias e práticas que objetivam a regulação, se instalam no mesmo terreno habitado por outras ideias e práticas comprometidas com a liberdade. Diferentes em todos os aspectos que as geram, elas dispõem, também, de idades diferenciadas. A compreensão acerca do que se passa, portanto, abarca o que pode ser descrito, mas também busca as diferenciações presentes nas intencionalidades e origens destas práticas descritas.

Aqui é preciso lembrar, contudo, que a “longevidade” não é quesito para a refutação de ideias ou práticas, pois se assim o fosse, voltaríamos a viver nas cavernas. O caráter vetusto de algo não o invalida. O que conduz ao rechaçamento de práticas, concepções e quaisquer outras criações humanas, portanto, é sua aplicabilidade privada segundo interesses de grupos favorecidos – e não o quantitativo de seus aniversários. A coexistência de tempos históricos resguarda práticas decorrentes de prescrições fascistas, nazistas, escravocratas, autoritárias, machistas e de tantos outros projetos os quais, embora não mais disponham de existência jurídica e política institucionalizada, inserem suas legiões de fantasmas em todo o tecido social.

NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, UMA ATIVIDADE DIDÁTICA

Ainda há, na escola, o entendimento de que a aprendizagem demanda seu registro. Daí a proliferação de folhinhas de atividades que são distribuídas todos os dias às crianças, poucas vezes oriundas de currículos tecidos pelas mesmas, e majoritariamente reproduzidas desde

uma matriz externa. Destas folhinhas, tomemos uma. Trata-se de atividade destinada à classe de alfabetização, coletada ao acaso, dentre tantas.

A atividade é dividida em três tarefas. Na primeira tarefa, há as letras do alfabeto grafadas em pontilhados a serem cobertos por lápis; na segunda, há a mostra de vogais e consoantes, acompanhada por modelo que as organiza em famílias silábicas a serem reproduzidas; na terceira tarefa, uma parlenda na qual as sílabas formadas na atividade anterior devem ser circuladas. Exercício de coordenação motora, reprodução de famílias silábicas e texto – tudo isso reunido em uma única proposta.

A folhinha é compilada desde a inumerável oferta disponível na *internet* e reproduzida na impressora da escola. Cada criança recebe a mesma atividade e elas já sabem que sua tarefa, neste lugar, é cumprir o que ali está posto. Em casa, a mãe aguarda pela folhinha, assim como a burocracia escolar que tem por missão avaliar propostas pedagógicas e transpor em estatísticas os resultados. A engenhosidade mecanicista da tarefa tem início antes de chegar às mãos das crianças. A reprodução da atividade oferecida sobrepõe, aos currículos que se tecem nas interações cotidianas, uma lógica externa. O *produto* toma o lugar da *obra*:

Mentalmente, o termo “obra” não designa mais um objeto de arte, mas uma atividade que se conhece, que se concebe, que reproduz suas próprias condições, que se apropria dessas condições e de sua natureza (corpo, desejo, tempo, espaço), que se torna *a sua obra*. Socialmente, o termo designa a atividade de um grupo que toma em suas mãos e a seu cargo seu papel e seu destino social, ou seja, uma *autogestão* (LEFEBVRE, 1991, p. 215 – grifos e aspas do autor).

Isto faz pensar na rejeição de Certeau (1994) a projetos “culturais” cuja meta fosse a oferta de *produtos* aos sujeitos. Para ele, tais projetos ignoravam que, o que trama a cultura, é justamente o ato de cada um inscrever as marcas daquilo que faz. A folhinha, portanto, seria um *produto* oferecido, com a prescrição de um consumo específico. Inicia com as letras do alfabeto, pontilhadas. A criança deve percorrer com o lápis cada uma delas, convertendo os minúsculos pontos fragmentados, em linhas contínuas: trata-se da perpetuação de uma herança.

Esta herança remonta há décadas, quando foram introduzidas, na educação compensatória direcionada à educação infantil, orientações relacionadas ao desenvolvimento da motricidade global e fina. Fortemente presente na década de 1970, as ideias de estímulo e coordenação dos movimentos infantis adentraram os cursos de formação de professores e as práticas pedagógicas cotidianas. Estas ideias se ramificaram em propostas que abordavam o

esquema e a imagem corporal, a coordenação e postura, a organização espaço-temporal, o ritmo, a motricidade, a lateralidade e equilíbrio.

As propostas se filiavam a uma versão preconceituosa acerca dos filhos das classes populares, aos quais era atribuída uma suposta debilidade motora que lhes dificultava a aprendizagem. Foram anos cantando “cabeça, ombro, joelho e pé”, fazendo bolinhas de papel crepom, manipulando massa de modelar, colando barbante sobre figuras mimeografadas, pintando unidades pequeníssimas de macarrão para fazer colares até que, posteriormente, a criança fosse considerada habilitada a aprender a ler e a escrever.

Tudo isto coincidia com o momento político que o país enfrentava, se refletindo tanto nos cursos de Didática, quanto nas turmas da pré-escola. Pois bem. A crítica foi feita, o mecanicismo desvelado, o preconceito subjacente à educação compensatória rejeitado e a escola tomou outros rumos. As crianças se livraram das bolinhas de papel crepom e adentraram práticas de liberdade e autorais, em belíssimos encontros com o texto. Aparentemente.

As ideias não se quedam inertes, acomodadas em determinadas frações do tempo. Elas também não são extintas após seu desvelamento. Permanecem. Na folhinha, a primeira proposta registra a permanência de uma lógica que já tivemos a oportunidade de reconhecer que não nos serve. Mas ela está lá. A criança percorre o lápis sobre os pontilhados e, então, passa à segunda tarefa. Nesta, é oferecido destaque à consoante R, a qual deve ser aglutinada às vogais, formando sua “família silábica”. Ra-Re-Ri-Ro-Ru – escreve o menino em letra de imprensa, e em letra de mão. Tudo certo. Ele recebe uma letra C, que significa que está certo. E continua a tarefa.

No enunciado, uma diretriz: circular, no texto abaixo, a família do R. O texto provoca breve chama no menino; ali está escrito que *o rato roeu a roupa do rei de Roma*. Tem um rato desenhado também, no cantinho. É para depois, quando terminar o trabalho, pode colorir depois. O menino pega o lápis e circula a família do R na história deste rato estranho que prefere roer roupas, a pães. “Ninguém fala sobre o rei, quem é este rei? O que é Roma? Tem rei em Roma? Que gozado, rato em palácio de rei!” – talvez pense o menino, enquanto circula as sílabas.

A folhinha de papel não é neutra. Ela desdobra no interior das relações sociais entre professora, estudantes, família e escola uma lógica que gerencia o teor destas relações. A folhinha é um produto, e como tal, cumpre sua tarefa por transpor até os reinos que atinge, a mesma racionalidade empregada em sua produção. Ah, mas é somente uma folhinha – diriam os que julgam meus exageros. Sim, é somente uma folhinha, mas embora neste momento

nossos olhos estejam voltados para ela, não é ela que devemos ver. Tacitamente, através dela, concepções se instalam nas relações sociais.

Lefebvre (2000) alerta sobre a “reprodução das relações sociais de produção” no espaço social, ou seja, as mesmas ideias presentes na estrutura da folhinha, podem ser reproduzidas no interior das relações sociais e interferir no espaço habitado. Segundo ele, esta reprodução das relações sociais de produção não está restrita à fábrica, mas invade todo o tecido social ao atravessar a vida cotidiana. Assim, os cotidianos e o espaço estariam, de alguma forma, conformados a uma lógica proveniente de outras esferas, dificultando a obra, capitalizando os movimentos e governando os deslocamentos.

É preciso, também, botar reparo na homogeneidade e simultaneidade da tarefa. Todos devem cumprir o mesmo, ao mesmo tempo, conforme orientações postas pela modernidade (SANTOS, 2002). Há uma expectativa implícita de que os resultados sejam semelhantes, e qualquer divergência é submetida a uma escala avaliativa. Na folhinha coexistem, portanto, diferentes temporalidades. Sua ocorrência se dá, contraditoriamente, em uma época na qual pedagogias progressistas e excelentes estudos sobre alfabetização enfatizam, dentre tantos outros aspectos, a construção do conhecimento pelo sujeito conhecedor, a relevância de práticas discursivas e as práticas de liberdade enquanto pressupostos legítimos à leitura e escrita de natureza autoral. Produto e obra convivem na mesma folhinha, mesmo que este microscópico embate não seja notado.

Cada atividade deveria ser observada não apenas em si mesma, mas naquilo que acontece. O que acontece quando a alfabetização é reduzida a treinamento motor? O que acontece quando o texto é fragmentado em sílabas? O que acontece quando o texto é expropriado de sentidos para cumprir uma tarefa mecanicista? Grande parte do que acontece jorra desde o desenvolvimento da tarefa, afetando as relações e conformando um determinado tipo de sujeito e sociedade. Em contraposição a isto, através da crítica acessamos universos de possíveis que façam pensar o pensamento, enquanto descartam concepções encarnadas nas coisas.

Certo é que a burocratização cada vez mais tem devorado aquilo que conhecíamos como “tempo livre”, e que ao sujeito da vida cotidiana nem sempre é possível examinar e pensar cuidadosamente sobre tudo o que faz (HELLER, 1970). A professora traz consigo as marcas de sua formação, sua experiência docente, o desejo por realizar um trabalho de qualidade e também a pressão dos relógios, da supervisão escolar e da lógica mercadológica que assolou a educação. Todos os dias deve surgir um produto desde esta pequena fábrica que ela administra. A pressão é gigante.

Os insumos lhe foram entregues – a sala de aula, as crianças, as folhas de papel, a máquina de xerox, algumas horas do dia – e ela precisa produzir algo. Ao final do dia, é exigido que algo tenha sido marcado. Que seja uma pequena cópia na folha do caderno, a folhinha avulsa pendurada no varal ou um feijão plantado no algodão, não importa. Qualquer produto é aceitável, desde que cumpra sua missão por fragmentar, homogeneizar e hierarquizar o mundo (LEFEBVRE, 2000). É sob este peso que a professora se move; porém, quase esmagada pela regulação, ela ainda consegue criar, trazendo ao baile dos fantasmas alguma movência encarnada.

NOS PROJETOS EDUCACIONAIS, O “CANTINHO DO LIVRO”

Ao apagar das luzes nos anos 1990, uma alegria: tivemos livros nas escolas. Através do “Programa Nacional Biblioteca na Escola” (PNBE) foram distribuídos acervos compostos por livros de literatura. Os acervos eram destinados a ações específicas, tais como o “Literatura em minha casa”, o qual previa que as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental levassem os livros para serem lidos em casa. Os livros eram de uso pessoal e se tornavam propriedade da criança, não havendo a obrigatoriedade de serem devolvidos.

Três anos após seu início, em 2003, esta ação foi fortemente ampliada e tanto os estudantes da oitava série (atual nono ano), quanto os alunos da educação de jovens e adultos também foram inclusos, recebendo, individualmente, uma coleção de livros específica. A partir deste ano houve, também, uma ação direcionada às escolas que ofereciam os anos finais do ensino fundamental, a qual consistia de acervos com obras clássicas e modernas da literatura brasileira, títulos específicos das áreas de história e geografia e dicionários diversos.

Foram criadas as casas da leitura, através da distribuição de bibliotecas itinerantes nos municípios; a biblioteca do professor, na qual cada docente poderia escolher dois livros; a biblioteca escolar, com distribuição de acervos completos para cada escola. O PNBE, criado em 1998, foi expandido a partir de 2003 adentrando as casas dos estudantes, dos professores, alcançando as comunidades, novos segmentos de ensino e constituindo os acervos das bibliotecas escolares. Em 2014 houve a última versão do PNBE, e em 2015 ele estava extinto.

Dentre todas estas magníficas ações de popularização e acesso à literatura e à ciência, uma delas ainda não foi mencionada, justamente por desejar oferecer a ela algum destaque. Trata-se de uma caixa-estante que foi distribuída às classes dos anos iniciais do ensino fundamental e que continha um acervo de 109 livros de literatura. Cada sala de aula passava a ter, assim, sua pequena biblioteca! As prateleiras da estante eram inclinadas para que os livros

fossem expostos, e eles ficavam ali dentro da sala de aula, exibidos, provocantes. Eu era professora alfabetizadora em escola pública nesta época, e se há sabor ao lembrar estas coisas, há também o que se estranhar, pois aqui estamos a nos alegrar com o que deveria ser óbvio: há livros na escola, na sala de aula e na mão do menino.

Para uma escola na qual o único artefato que trazia em si alguma semelhança com um livro eram os cadernos oficiais que se prestavam ao serviço burocrático, a chegada dos livros foi uma festa. Embora cada ação viesse acompanhada por instruções: estes livros são para a biblioteca; estes para a sala de aula; estes são propriedade da criança – os modos de operacionalização diferiram conforme cada escola. Voltemos nosso olhar para o acervo encaminhado às salas de aula.

Onde colocar? Como usar? Quando usar? Quem pode usar? – o que era alegria, virou dúvida. Foi aí que buscaram, nos idos anos de 1960, uma ideia: vamos criar o “cantinho da leitura”. Cantinho? E de onde vem esta ideia? Acompanhando toda uma produção neste sentido, em Wills & Stegeman (1967)⁴³, é possível encontrar instruções para a organização de salas de educação infantil. Os autores, americanos, oferecem detalhamentos necessários à organização do lugar e à prática docente. As necessidades da criança são apontadas e minuciosamente supridas desde a lógica do adulto, o que resulta na preparação de um ambiente constituído por traços higienistas e extremamente ordenados e fragmentados. Os “cantinhos” destinados a fins específicos são minuciosamente explicitados, assim como a rotina diária. A conjunção das ideias de fragmentação do espaço e domínio do tempo e do gesto, através de rotinas na sala de aula, consolidou um modelo que impregnou a escola feita nódoa de urucum.

Não que o berço destas ideias tenha sido este, não. São amplamente conhecidos os estudos de Foucault (1987), segundo os quais práticas de fragmentação e quadriculamento do espaço remontam a séculos. Não se trata, portanto, de uma inovação anos 60. Porém, foi nesta época que o caldo histórico temperou estas ideias e as ofereceu, em bandejas, à escola brasileira.

Os livros chegaram à sala de aula, foram organizados em cantinhos e submetidos a algum tipo de normatização. Em grande parte, seu uso foi incluso em algum momento da rotina semanal, registrado nas agendas: segunda-feira, 9hs, cantinho da leitura. Por vezes, sua serventia se aliou à disciplinarização, com a permissão para a leitura dos livros se prestando

⁴³ Esta edição foi publicada a partir de cooperação entre a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) e a Livraria Freitas Bastos S.A. Segundo nota da edição, trata-se de uma publicação “em prol da Aliança para o Progresso”.

ao papel de prêmios concedidos às crianças que terminassem as tarefas. Em algumas classes, a pequeníssima biblioteca permaneceu trancada, pois a professora que a deveria usar pela manhã, não conseguiu entrar em acordo com a professora que a deveria usar no turno da tarde.

Livros de literatura tiveram, também, seu *status* reduzido a dispositivos didáticos, quando à leitura foram acrescentadas exigências por resumos e provas. O acervo também afetou as relações sociais na sala de aula: o desaparecimento ou danificação de um ou outro livro transformava a todos em culpados e acusadores – com exceção da professora, que mantinha e incrementava seu papel de juíza.

Junto a tudo isso, houve também muitos movimentos lindos. Crianças liam e falavam sobre a história às outras, e passavam a ir para a escola com um livro no pensamento, criando mentalmente táticas para colocar suas mãos sobre ele. Professoras reuniam suas crianças em belas rodas, onde as histórias eram lidas, e só. E isso era muito. Em algumas classes, as decisões sobre o uso do acervo foram realizadas coletivamente, ensinando às crianças como cuidar do que é público. Enfim, o PNBE não foi uma ação que tão somente objetivou a distribuição de livros às escolas e comunidades. Ele adentrou as relações sociais, as movimentou, fomentou novidades e ressuscitou defuntos, e para tudo isto é bom que se olhe e se verifique o que nos serve e o que deve ser definitivamente banido.

O mesmo livro que foi depositado sobre mãos que até então não tinham acesso a ele, inaugurando universos imensuráveis de possibilidades de uso, teve também seu uso regulado por orientações provenientes de tempos distantes. No cantinho do livro passaram a operar as maravilhas presentes no ato de ler, em conflito com as regulações postas ao gesto. Liberdades e coerções atuando no mesmíssimo espaço e tempo, e cujas naturezas remontam a diferentes épocas. O menino se dirige ao cantinho da leitura, escolhe um livro e deposita seu olhar sobre a capa. Ali ele começa a sonhar. Seu sonho é premido, porém, pelo governo que é imposto ao uso – não pode isto, não pode aquilo – e ele luta. Ao manter o livro sob seus cuidados, as temporalidades e espacialidades que envolverão sua leitura já estão previamente delimitadas. Mas ele luta.

CONCLUSÃO

Abarcar o mundo em uma mirada não é algo simples, caso você se proponha a “ver tudo”. Uma professora que não teve acesso a uma formação de qualidade, ou mesmo que não tenha tido oportunidade de vivenciar práticas culturais universais, ou trânsito suficiente junto

ao conhecimento histórico e geopolítico – como pode esta professora reunir condições para, em uma mirada, ver o que se sobrepõe ao que se passa? Há aqui dois problemas.

O primeiro é que estamos buscando todas as referências explicativas tão somente na Ciência, mas há infinitas referências em outros suportes, como, por exemplo, na Arte. Aliás, é comum que a Arte antecipe, em muito, o que é disposto pela Ciência. Ao observar e vivenciar o cotidiano, a professora pode pensar o que vê tendo como referência os filmes que assiste, as músicas que ouve, as imagens que observa. Na efervescência da Arte, encontrará interlocução para pensar a escola e o mundo.

O segundo problema tem a ver com a datação dos diferentes tempos históricos que coexistem. Em verdade, datar não significa buscar o ano específico no qual esta ou aquela ideia foi inventada, até porque ideias não têm a mais ínfima fidelidade com espaços e tempos. Quando pensamos em datar os elementos presentes, isto implica em ter a consciência de que algo está disfarçado e descompassado. Ao propor uma atividade didática, estabelecer conversações com as famílias das crianças ou participar de colegiados escolares, é bom que se observe o que está fora de lugar. O que está errado aqui? As práticas realizadas interessam a quem? Quem delimita a direção e o sentido do que acontece na escola? Isto porque, embora na atualidade algumas instruções de cunho autoritário, mecanicista, behaviorista e preconceituoso já tenham sido observadas, criticadas e refutadas, estas instruções insistem em se instalar sorratamente nos campos das infâncias, sexualidades, aprendizagens, religiosidades, corporeidades e tantos outros debates sobre os quais temos avançado bastante.

Ao provocar o pensamento a buscar o que se passa em uma realidade observada, o método Regressivo-Progressivo, portanto, provoca também a que abandonemos as circunscrições que estabelecem o que é o conhecimento, procurando, nos mais diferentes registros e linguagens, algo que auxilie na elucidação do presente. Nesta trama, o presente é colorido com as possibilidades de futuro, no qual criações humanas inapropriadas às vidas humanas possam ser reconhecidas e definitivamente extintas – entendendo, enfim, que na coexistência de diferentes temporalidades “se encerram não o passado e o presente, mas também o futuro, o possível. Quais são as raízes estruturais dessa coexistência? O atraso do real em relação ao possível, o social em relação ao econômico” (MARTINS, 1996, p. 20).

Se os primeiros contatos com o método lefebvriano induzem a pensar que se trata de uma técnica com etapas a serem aplicadas, seu uso se desdobra em outras dimensões. O esforço por descrever a realidade e localizar o berço de seus elementos em outras épocas, inscreve em quem o empreende, a expansão do olhar dialético. Tão logo se aprenda a ver os mundos que se interpõem ao mundo que se observa, este aprendizado se entranha também no

modo de habitar este mesmo mundo. O movimento conflituoso da História se encarna nas coisas e nas práticas, e daí em diante, nada escapa ao olhar: as escadarias da escola, os livros de registros da secretaria, o prato de merenda na mão do menino. A tudo é atribuída uma filiação, e as heranças são examinadas.

Assim como aprendemos com nosso mestre maior, Paulo Freire (1987), o prato de merenda passa a mostrar não somente o cardápio do dia, mas aprendemos a ver no macarrão colorido com colorau, as lutas históricas pelo acesso das classes populares à escola, as lutas por financiamento da educação, as distinções sociais oferecidas às mãos que seguram o prato, os diferentes projetos que disputam politicamente o governo deste país. Com Henri Lefebvre (1986) entendemos que as análises estatísticas e as descrições densas tão necessárias à compreensão da escola podem ser acrescidas de seu estudo histórico-genético que, dando a ver a persistência de criações humanas no decorrer dos tempos, imprimirão movimento à luta.

REFERÊNCIAS

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.

HELLER, A. **O Cotidiano e a História**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

LEFEBVRE, H. **A produção do espaço**. Trad. PEREIRA, D. B.; MARTINS, S. (do original *La production de l'espace*). Paris: Éditions Anthropos, 2000. Disponível em <https://grupogpect.info/2014/06/02/livro-a-producao-do-espaco-de-henri-Lefebvre/>. Acesso em 15/09/2016.

LEFEBVRE, H. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Ática, 1991.

LEFEBVRE, H. **Lógica formal Lógica dialética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

LEFEBVRE, H. **O Vale de Campan**. Estudo de Sociologia Rural. São Paulo: EdUSP, 2011.

LEFEBVRE, H. Perspectivas da Sociologia Rural. In: Martins, José de Souza. **Introdução Crítica à Sociologia Rural**. São Paulo: Hucitec, 1986.

MARTINS, J. de S. **O poder do atraso**. Ensaios de Sociologia da História Lenta. São Paulo: Hucitec, 1994.

MARTINS, J. de S. (org.). **Henri Lefebvre e o retorno à dialética**. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Edições Afrontamento, 2002.

SARTRE, J-P. **Crítica da razão dialética**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOUZA, J. **A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato**. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

VALLA, V. V. A crise de interpretação é nossa: procurando compreender a fala das classes subalternas. **Educação & Realidade**, v. 21, n. 2, p. 177-190, 1996.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WILLS, C. D.; STEGEMAN, W. **A vida no Jardim de infância**. São Paulo: Livraria Freitas Bastos S. A., 1967.

Recebido em: 09/12/2019

Aceito em: 06/04/2020

O ENSINO DE GEOGRAFIA E A LEITURA DE TEXTOS MULTISSEMIÓTICOS

Vinicius Leite da Silva Carvalhaes

Mestrando em Educação (linha de pesquisa: Formação Docente e Profissionalidade) pela USCS (Universidade Municipal de São Caetano do Sul), formado em Bacharelado em Gestão Ambiental pela Universidade de São Paulo (EACH/USP) e Licenciatura em Geografia pelo Centro Universitário Claretiano. professor de Geografia na Educação Básica (Ensino Fundamental II e Ensino Médio)

Email: vlscarvalhaes@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1217-4732>

Maria de Fátima Ramos de Andrade

Possui graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Mestrado em Educação pela Universidade de São Paulo, Doutorado em Comunicação Semiótica pela PUC/SP e pós-doutorado em Políticas e Práticas da Educação Básica e Formação de Professores pela Fundação Carlos Chagas. Atua em cursos de graduação e pós-graduação em Educação.

Email: mfrda@uol.com.br

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4945-8752>

RESUMO

O professor de Geografia do Ensino Médio, além de trabalhar os conteúdos programáticos da sua área, precisa quase sempre preparar seus alunos para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Esse exame seleciona candidatos para a grande maioria das universidades públicas do nosso país, sendo o mais abrangente sistema de seleção de futuros alunos do Ensino Superior. Cada vez mais encontramos textos multissemióticos nas questões propostas. Ter conhecimento do conteúdo programático ainda é uma exigência, porém se o candidato não souber interpretar as questões poderá errar um item, mesmo dominando o assunto perguntado. Não vivemos mais numa era de textos exclusivamente escritos. Precisariamos, então, incorporar às nossas práticas os conceitos de multissemiose e multiletramento. Em outras palavras, é necessário ampliar os horizontes de comunicação e expressão de conhecimento que tínhamos no passado. Hoje, além de textos escritos, somos obrigados a extrair informação e conhecimento de imagens, gráficos, tabelas, músicas, animações etc., que exigem um preparo diferenciado tanto do professor quanto dos alunos. O presente artigo tem como objetivo analisar questões de Ciências Humanas (ênfase na área de Geografia) da prova do ENEM do ano de 2018, procurando identificar o caráter multissemiótico presente no texto. Para tal, analisamos questões de Ciências Humanas (ênfase na área de Geografia) da prova do ENEM do ano de 2018 (exame mais recente disponível quando o artigo foi escrito). A intenção é apontar a necessidade do desenvolvimento de competências leitoras para interpretação de textos multissemióticos nas provas do ENEM na área de Geografia. Como resultado do estudo, podemos afirmar que para a resolução da prova do ENEM, o aluno precisa inferir temas de textos, gráficos e imagens, bem como relacionar mapas políticos, físicos e temáticos a fim de compreender as diferentes situações socioeconômicas das diversas regiões pelo mundo.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. ENEM. Textos multissemióticos.

GEOGRAPHY TEACHING AND READING MULTISEMIOTIC TEXTS

ABSTRACT

A high school geography teacher, besides working in the program content of your area, almost always need to prepare their students to the National High School Exam (ENEM). The exam selects candidates for the great majority of public universities of the country, being the most comprehensive system for selecting future college students. Increasingly we find multisemiotic texts in the proposed questions. Knowing the program content is still a requirement, but if the candidate does not know how to interpret the questions can miss an item, even dominating the subject asked. We no longer live in an age of exclusively written texts. We need to incorporate the concepts of multisemiosis and multiliteration into our practices. In other words, it is necessary to expand the horizons of communication and the expression of knowledge that does not exist in the past. Today, in addition to written texts, we are asked to extract information and knowledge from images, graphics, tables, music, animations, etc., which require a differentiated preparation of both teacher and students. The present article aims to analyze Humanities questions (emphasis in the area of Geography) of the ENEM exam of the year 2018 looking for identify the multisemiosis in the text. The intention is to point out the necessary reading skills for the interpretation of multimodal texts in ENEM tests in Geography. As a result of the study, we can say that for the resolution of the ENEM test, the student needs to infer themes from texts, graphics and images, as well as relate political, physical and thematic maps in order to understand the different socioeconomic situations of the different regions around the world.

Keywords: Geography teaching, ENEM, Multisemiotic texts.

ENSEÑANZA Y LECTURA DE GEOGRAFÍA TEXTOS MULTISEMIOTICOS

RESUMEN

El profesor de Geografía de la escuela secundaria, además de trabajar en el programa de estudios de su área, casi siempre necesita preparar a sus alumnos para el Examen Nacional de Escuela Secundaria (ENEM). Este examen selecciona candidatos para la gran mayoría de las universidades públicas de nuestro país y es el sistema más completo para seleccionar futuros estudiantes de educación superior. Cada vez más encontramos textos multisemioticos en las preguntas propuestas. Conocer el programa de estudios sigue siendo un requisito, pero si el candidato no sabe cómo interpretar las preguntas, puede omitir un elemento, incluso dominando el tema planteado. Ya no vivimos en una época de textos exclusivamente escritos. Tendríamos que incorporar los conceptos de multisemiosis y multiliteración en nuestras prácticas. En otras palabras, necesitamos ampliar los horizontes de comunicación y expresión del conocimiento que teníamos en el pasado. Hoy, además de los textos escritos, estamos obligados a extraer información y conocimiento de imágenes, gráficos, tablas, música, animaciones, etc., que requieren una preparación diferenciada tanto del profesor como de los alumnos. Este artículo tiene como objetivo analizar preguntas de Ciencias Humanas (énfasis en Geografía) del examen ENEM de 2018, buscando identificar el carácter multisemiotico presente en el texto. Con este fin, analizamos las preguntas de Humanidades (énfasis en el área de Geografía) del examen ENEM del año 2018 (el examen más reciente disponible cuando se escribió el artículo). La intención es señalar la necesidad de desarrollar habilidades de lectura para la interpretación de textos multisemioticos en pruebas ENEM en el área de Geografía. Como resultado del estudio, podemos decir que para la resolución de la prueba ENEM, el estudiante necesita inferir temas de textos, gráficos e imágenes, así como relacionar mapas políticos, físicos y temáticos para comprender las diferentes situaciones socioeconómicas de las diferentes regiones del mundo.

Palabras clave: Enseñanza de geografía. ENEM. Textos multisemioticos.

INTRODUÇÃO

A partir da ocupação da espécie humana em praticamente todo o globo percebemos o quanto as paisagens vêm sendo alteradas num ritmo cada vez mais veloz. Pérez Gómez (2015, p.15), ao discutir as transformações humanas, apontou “três áreas fundamentais da vida social: o âmbito da produção/consumo (economia), o âmbito do poder (político) e o âmbito da experiência cotidiana (sociedade e cultura)”. O que houve para que as transformações sociais ganhassem velocidade de aspecto exponencial? Uma das justificativas para tal está vinculada ao surgimento e aprimoramento constante da internet. Aliás, a vida contemporânea está absolutamente interligada a esta nova estrutura.

Ignorar todas as mudanças do século XXI e colocar em prática uma abordagem semelhante às fontes de informação tradicionais (ou anteriores ao advento da internet) resultará num imenso erro. A tecnologia da informação não trabalha apenas com textos escritos (que era basicamente a forma hegemônica em que a informação e o conhecimento se apresentavam). Pérez Gómez (2015, p.20) escreve que:

O mundo da tela é muito diferente do mundo da página escrita, requer uma vida intelectual, perceptiva, associativa e reativa muito distinta. Nasce uma nova ética intelectual que define, de forma diferenciada, o que consideramos conhecimento válido, assim como as suas formas de aquisição, distribuição e consumo.

A intervenção de um docente é crucial para que o nosso jovem não se “afogue” nessa enxurrada de informações que lhes é bombardeada constantemente. Houve por um instante a errada impressão de que, como acessar conteúdo estava mais fácil, qualquer um poderia transformá-lo em conhecimento (o que já percebemos que não condiz com a realidade). Pelo menos ao que se refere ao contexto formal de educação, nós, professores,

[...] deveríamos nos dar conta de que não é aconselhável apenas fornecer informação aos alunos, temos que ensiná-los como utilizar de forma eficaz essa informação que rodeia e enche as suas vidas, como acessá-la e avaliá-la criticamente, analisá-la, organizá-la, recriá-la e compartilhá-la. (PÉREZ GÓMEZ, 2015, p.29)

As novas demandas da sociedade contemporânea pedem que os espaços sociais, em especial a escola, acolham os processos comunicacionais atuais e contribuam para a formação de cidadãos que saibam trabalhar com diferentes mídias/mediações. A atualidade pede que levemos em conta a diversidade e a pluralidade de textos e escritas que circulam entre nós.

O presente artigo tem como objetivo analisar questões de Ciências Humanas (ênfase na área de Geografia) da prova do ENEM do ano de 2018, procurando identificar o caráter multissemiótico presente no texto. A intenção é apontar as competências leitoras necessárias para interpretação de textos multissemióticos nas provas do ENEM na área de Geografia. O artigo apresenta, em sua primeira parte, a discussão teórica sobre o conceito de multiletramento e multimodalidade. Em seguida, discorremos sobre o ENEM e, na terceira parte, questões desse exame são analisadas com a intenção de apontar a necessidade do desenvolvimento de competências leitoras para interpretação de textos multissemióticos

O CONCEITO DE MULTILETRAMENTO

O primeiro conjunto de estudiosos que se debruçou sobre essa temática foi intitulado de *New London Group* ou Grupo de Nova Londres (GNL). Em 1996, esse grupo de pesquisadores de origem estadunidense, britânica e australiana, especialistas em linguística e educação reuniram-se em *New Hampshire* na cidade de Nova Londres nos EUA para, juntos, cunharem o termo “multiletramentos”, descrevendo-o em *A pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures (Uma pedagogia dos multiletramentos: desenhando futuros sociais)*.

O GNL propunha que esse debate deveria ser incorporado ao ambiente escolar para que não seja reforçado apenas um padrão de estrutura do conhecimento. Em outras palavras, observa-se que a escola mantém um único padrão letrado ano após ano. É a escola que homogeneiza os conteúdos e as formas de transmiti-los ignorando a existência de outras possibilidades. Isso pode ser feito de maneira consciente ou não. Porém, independentemente dessa questão, o fato é que esta negligência a diversidade cultural, dentro do ambiente escolar, acaba por nos colocar em um círculo vicioso: da mesma forma que a escola nos coloca nesta situação, também é o ambiente escolar que pode nos retirar dela (CAZDEN et al., 1996).

Rojó (2008), baseando-se nos estudos do GNL, vem reforçar a ideia de que todas as expressões culturais são passíveis de estruturar conteúdos e formas de compartilhamento de conhecimento. Por ser uma pesquisadora brasileira e conviver com a diversidade e desigualdade sociais presentes aqui no Brasil, ela coloca como emergente a temática.

O conceito de multiletramento surge justamente a partir da aceitação desta diversidade cultural. Rojó e Moura (2012, p.13) o definem da seguinte maneira:

Diferentemente do conceito de letramento (múltiplo), que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de multiletramento - é bom

ênfatizar - aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se transforma e se comunica.

Em outras palavras, não basta variar a maneira de se comunicar, transmitir ou compartilhar conhecimento. Há uma variação do próprio conhecimento mediante a caracterização cultural do grupo em questão. Rojo (2012, p.10) ainda acrescenta às características dos multiletramentos:

[...] eles são interativos; mais que isso, eles são colaborativos; eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos (verbais ou não)); eles são híbridos, fronteirços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas). Assim sendo, o melhor lugar para eles existirem é “nas nuvens” e a melhor maneira de se apresentarem é na estrutura ou formato de redes (hipertextos, hiperímias).

Talvez a aceitação deste conceito não seja o problema, mas sim colocá-lo em prática. Os grupos sociais se impõem uns sobre outros: este é o maior desafio. Infelizmente vivemos num coletivo em que certas práticas e conteúdos são mais valorizados do que outros. E é justamente este cenário que acaba por atrapalhar o avanço desta nova área de pesquisa.

Moita-Lopes e Rojo (2004) definem textos multissemióticos como sendo os que extrapolam o uso restrito da linguagem escrita alfabética. Cores, imagens, sons, design etc. fazem parte da multissemiose dos textos atuais (o que ganhou muita relevância e popularidade com o advento da tecnologia). Essa diversidade está disponível na tela dos computadores, tablets, smartphones e até nos textos impressos. Assim, o letramento tradicional (da letra) torna-se insuficiente não só para analisar questões de provas como o ENEM (como é o objetivo central deste trabalho), mas também para a interpretação de todas as formas de comunicação nas quais estamos inseridos. É de extrema importância investirmos também no letramento visual, auditivo etc.

MULTIMODALIDADE: UMA VARIAÇÃO DE GÊNEROS

Analisando o ambiente escolar do Ensino Médio, segmento envolvido diretamente com a prova analisada neste trabalho (ENEM/2018), percebe-se uma imensa dificuldade por parte dos alunos em interpretar todo tipo de signo. Os resultados das avaliações de larga

escala como o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) também confirmam tal realidade. Observa-se fragilidade na interpretação de enunciados.

Portanto, para que os professores possam contribuir não só para a melhora dos resultados internos da escola, mas também para a das avaliações externas, como o IDEB e até mesmo o ENEM, é muito importante debater o conceito de compreensão por meio do significado de linguagem e língua. Estes últimos auxiliam o processo de compreensão (dentro do âmbito de aprendizagem) a partir de um caminho estabelecido pela Linguística (mais especificamente, os gêneros textuais) e a Neuropsicologia (VASCONCELOS; DIONÍSIO, 2013).

Ainda segundo Vasconcelos e Dionísio (2013), a capacidade que os seres humanos possuem de transformar suas ideias em signos (o que possibilita uma interação) só é viabilizada pela utilização de um sistema de signos convencionados. Esta capacidade humana nós chamamos de linguagem. Entretanto, é necessária a utilização de um sistema de signos percebidos pelos sentidos e extrapole o âmbito linguístico. Segundo Gil (2010, p.2)

[...] se o ser humano pode conhecer o mundo e nele agir, é graças a um funcionamento coordenado dos recursos cognitivos e às múltiplas conexões que o cérebro tece, não só entre os dois hemisférios, mas também no interior de cada hemisfério, desenhando uma rede complexa, articulada de uma ponta à outra da neuraxe. Inúmeros vínculos são tecidos entre a cognição, a afetividade, a sensibilidade e a motricidade.

O conhecimento que construímos é baseado na utilização de inúmeros sentidos. Goldberg (2002, p.89) exemplifica isso dizendo que “[...] podemos evocar a imagem visual da copa verde de uma árvore, o som de suas folhas movidas pelo vento, o aroma de suas flores desabrochadas e a sensação de aspereza da casca em nossos dedos”.

Ainda segundo o autor, embora as representações de objetos e eventos tenham “múltiplas modalidades sensoriais”, em determinados contextos utilizamos mais um sentido do que o outro. Isto pode ser facilmente provado quando pedimos a descrição de algum objeto ou pessoa. É muito mais comum fazermos uma descrição visual (portanto, física) do que auditiva, olfativa ou motora. Em outras palavras, um objeto primeiramente será descrito no que se refere à sua forma, tamanho e cor e só depois o cheiro, o som emitido e a sua textura seriam analisados. Entretanto, as representações de ações físicas são muito mais motoras do que visuais. Por fim, apenas uma realidade é certa: “o conhecimento que construímos acerca do mundo exterior é multimídia por natureza” (GOLDBERG, 2002, p.89).

Logo, o uso de diversos tipos de linguagem é observado quando se está inserido em uma sociedade. Porém, um sistema linguístico adquirido dentro deste contexto social sempre se sobressai. Quando os seres humanos interagem é feita uma conexão de culturas que mostram a que grupo étnico e social estes julgam pertencer. E é justamente através da língua (uma atividade cognitiva, sócio-interativa e sócio-histórica) que nos manifestamos (VASCONCELOS; DIONÍSIO, 2013).

Ainda segundo Vasconcelos; Dionísio (2013, p. 57):

[...] a linguagem humana pode ser entendida, de forma ampla, como uma herança social, uma prática cultural, que permite aos seres humanos (re) elaborar uma vasta quantidade de conceitos e princípios e a possibilidade de um contínuo crescimento e desenvolvimento cognitivo. Estudos, pesquisas e avaliações neuropsicológicas, em se tratando da linguagem e aprendizagem, trabalham, principalmente, investigando o funcionamento do processo de compreensão. Isto é, o ato de compreender um texto e de expressar o que compreendeu são inter-relacionados e constituem uma condição essencial de uma situação de aprendizagem.

Voltando ao cerne deste trabalho, temos a seguinte situação: se queremos interpretar textos multissemióticos, compreender enunciados de um problema ou localizar dados relevantes de uma tabela é necessário que o conceito de “gêneros multimodais” esteja bem consolidado. Isto porque a variação com qual uma informação se apresenta interfere muito na capacidade de um indivíduo de compreendê-la. Os gêneros são construídos através das interações sociais em situações específicas, o que atribui sentido ao nosso meio social. Em outras palavras, o gênero representa uma atividade humana específica que caracteriza determinado grupo social.

Dessa forma, para que um candidato que está prestando uma prova como a do ENEM (instrumento que é avaliado neste trabalho) tenha um resultado satisfatório, é de suma importância que ele tenha tido contato com uma grande variedade de gêneros multimodais. A dificuldade para se atingir o que foi descrito anteriormente é que não são só as horas de estudo despendidas para a realização desta prova que resultarão na capacidade de reconhecimento dos gêneros, mas também o contexto social em que este candidato está inserido. Ou seja, a interação social, a forma como estamos acostumados a nos comunicar e interagir também exerce influência nesta capacidade cognitiva.

O grande dilema quando alguém se propõe a entender estas questões é que além dos fatores externos (tal como a vida em sociedade), há também os fatores internos (neuropsicológicos) que interferem na forma com que os seres humanos aprendem. Aliás, o

conceito de aprendizagem necessita ser levado em consideração uma vez que se quer desenvolver nos alunos que farão a prova do ENEM as habilidades necessárias para o entendimento das questões multiletradas.

A capacidade de aprender dos seres humanos depende de inúmeras variáveis e além disso, é preciso aceitar que cada indivíduo aprende de uma forma e com determinado ritmo. Então, a função dos professores que convivem com estes alunos/candidatos à prova do ENEM é bastante delicada uma vez que vários recursos didáticos necessitam ser utilizados a fim de abarcar toda a diversidade discente. O que talvez nem será possível, como argumenta Vasconcelos e Dionísio (2013, p.51):

No momento em que um aluno está assistindo a uma aula, na qual o professor está usando recursos semióticos com fins específicos, alguns fatores neuropsicológicos subjacentes e necessários à aprendizagem estão em processo. A adequação do conteúdo, material, metodologia não garante que todos os alunos irão aprender da mesma maneira e que conseguirão entender e armazenar as informações. A codificação, compreensão e retenção dependem da condição neuropsicológica de cada pessoa: isto é, funcionamento neuropsicológico diferente, aprendizagem diferenciada.

A partir desta reflexão, ainda baseando-nos em Vasconcelos; Dionísio (2013, p.47-52), poderíamos afirmar que o objetivo dos professores deveria ser a criação de estratégias eficientes que pudessem atingir o maior número possível de estilos cognitivos, o que possibilitaria experiências efetivas de aprendizagem. Isto resultaria na ampliação de conhecimentos e no desenvolvimento de escalas de funcionamento cognitivo mais eficazes em relação à demanda da vida em sociedade.

“Trazer para o espaço escolar uma diversidade de gêneros textuais em que ocorra uma combinação de recursos semióticos significa promover o desenvolvimento cognitivo de nossos aprendizes” (DIONÍSIO, 2014, p. 41). Esta frase finaliza bem o que veio sendo dito até o momento e prepara o campo acadêmico para se afirmar que multiletrar é mais do que necessário, é obrigatório. Preparar nossos alunos preocupando-nos com a temática multiletrada significa que estamos atentos ao desenvolvimento cognitivo atrelado à atualização das linguagens que permeiam nossas formas de produzir textos. O multiletramento, portanto, deveria aparecer dentro de qualquer disciplina por meio de atividades que propiciem o entendimento de que o nosso alfabeto não é mais formado apenas por letras (DIONÍSIO, 2014). Segundo Umberto Eco e Jean-Claude Carrière (2010, p.19) “o nosso alfabeto expandiu-se”.

A compreensão textual que queremos que os nossos alunos desenvolvam necessita da perspectiva da multimodalidade. Dionísio (2014, p. 42) faz a seguinte afirmação:

Portanto, é no texto, materialidade dos gêneros, onde os modos (imagem, escrita, som, música, linhas, cores, tamanho, ângulos, entonação, ritmos, efeitos visuais, melodia etc.) são realizados. O que faz com que um modo seja multimodal são as combinações com outros modos para criar sentidos. Ou seja, o que faz com que um signo seja multimodal são as escolhas e as possibilidades de arranjos estabelecidas com outros signos que fazemos para criar sentidos, com os mesmos, quais as articulações criadas por eles em suas produções textuais.

Segundo Jewitt (2009), a multimodalidade é uma abordagem interdisciplinar que compreende que a comunicação e a representação necessitam mais do que a língua. Os estudos sobre estes assuntos estão cada vez mais levando em consideração a influência das novas mídias e tecnologias. As abordagens multimodais estão propondo conceitos, métodos e perspectivas que mesclam aspectos visuais, auditivos, corporificados e espaciais da interação e dos ambientes, bem como da relação entre os mesmos.

Jewitt (2009) divide a multimodalidade em três pressupostos teóricos. Primeiro, a multimodalidade assume que a comunicação sempre está baseada na multiplicidade de modos que contribuem para um mesmo significado. Existe a crença de que um repertório complexo de recursos para a geração de sentidos é usado pelos indivíduos, -- visuais, falados, gestuais, escritos --. Em segundo lugar, a multimodalidade entende que estes recursos descritos anteriormente são socialmente modelados através do tempo para se tornarem geradores de sentido para cada grupo social específico. Por fim, a multimodalidade pressupõe a utilização destes sentidos mediante aos interesses individuais dos seres humanos, no que se refere ao objetivo pessoal que cada um pode ter para expressar alguma informação.

Pode-se afirmar, portanto, que os nossos hábitos de leitura foram alterados e estão sendo reelaborados constantemente. Por essa razão, toda a estrutura da educação formal também precisa se reorganizar. Materiais didáticos e estratégias do professor (bem como sistemas de avaliação) necessitam acompanhar estas transformações. Conclui-se que o processamento cognitivo das informações trabalhadas dentro da educação formal necessita que o aprendiz se torne multiletrado visualmente em cada disciplina. “Conhecimento científico requer, portanto, multiletramentos” (DIONÍSIO, 2014, p. 66).

O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO: ENEM

Criado em 1998 pelo Ministério da Educação (MEC) o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) tinha por objetivo avaliar o aprendizado dos alunos ao término do Ensino Médio. Inicialmente a prova era composta por 63 questões objetivas (múltipla escolha), além de uma redação. A Portaria MEC nº 438, de 28 de maio de 1998, apresentava como objetivos:

Artigo 1º - Instituir o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, como procedimento de avaliação do desempenho do aluno, tendo por objetivos:

I – conferir ao cidadão parâmetro para autoavaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho;

II – criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do ensino médio;

III – fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior;

IV – constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), segundo a mesma portaria, seria a instituição que ficaria responsável por “[...] coordenar os trabalhos de normatização, supervisionar as ações de implementação, assim como promover a avaliação contínua do processo [...]”. Além disso, são explicitadas as habilidades e competências a serem avaliadas.

As competências e habilidades descritas deveriam ter sido desenvolvidas por parte dos alunos para realizarem a prova com um índice satisfatório. Entre os anos de 1998 e 2004 a participação de alunos nesta avaliação de larga escala não era muito expressiva, haja vista o seu caráter não obrigatório. Apenas no ano de 2004 houve um aumento significativo no número de inscritos no ENEM, quando o MEC instituiu o Programa Universidade para Todos (ProUni), o qual possibilita a concessão de bolsas de estudos em universidades particulares no Brasil inteiro (para alunos que atendam os devidos pré-requisitos) (informações retiradas do *site* do INEP: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/enem>).

O ENEM: EXAME PARA O INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR

Já no ano de 2009, o ENEM assumiu, além dos antigos objetivos, a função de selecionar candidatos para a grande maioria das universidades públicas brasileiras. Para tanto, foram criados cinco eixos cognitivos que, segundo consta no Anexo III da Portaria nº109, de 27 de maio de 2009, serviriam para direcionar os candidatos e organizar as provas. São eles:

I - Dominar linguagens (DL): dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa.

II - Compreender fenômenos (CF): construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.

III - Enfrentar situações-problema (SP): selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.

IV - Construir argumentação (CA): relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.

V - Elaborar propostas (EP): recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

Como podemos observar, a proposta destes eixos cognitivos propiciou uma avaliação menos “conteudista” e mais crítica, na qual a interdisciplinaridade e a interpretação de texto seriam mais valorizadas. Também foram criadas matrizes de referência que indicam habilidades para avaliar as questões da prova. Estas foram divididas em quatro áreas de conhecimento. São elas:

- Linguagens, códigos e suas tecnologias, que abrangem o conteúdo de Língua Portuguesa (Gramática e Interpretação de Texto), Língua Estrangeira Moderna, Literatura, Artes, Educação Física e Tecnologias da Informação;
- Matemática e suas tecnologias;
- Ciências da Natureza e suas tecnologias, que abrangem os conteúdos de Química, Física e Biologia;
- Ciências Humanas e suas tecnologias, que abrangem os conteúdos de Geografia, História, Filosofia e Sociologia;

Além das alterações no que se refere às competências e habilidades, outras mudanças foram implementadas. A prova do ENEM passou a ter 180 questões, divididas em dois dias sequenciais (sábado e domingo), além da redação (que já ocorria). Cada área do conhecimento, portanto, ficou com 45 questões para avaliar os candidatos.

Em 2017 ocorreu a última alteração na prova do ENEM até o presente momento. As provas que antes ocorriam em dias sequenciais (sábado e domingo), começaram a ser aplicadas em dois domingos seguidos. Além disso, o certificado de conclusão do Ensino Médio que era oferecido àqueles que realizavam a prova (e atendiam uma pontuação mínima) deixa de ser concedido. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) por meio do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) é que assumiu esta função. Outras mudanças no que se refere à divulgação dos resultados da prova do ENEM também foram aplicadas, mas não interferem no andamento deste trabalho. Percebe-se, portanto, que, desde o seu surgimento até a presente data, a prova do ENEM sempre se preocupou em avaliar competências e habilidades que estivessem relacionadas com

o senso crítico do candidato, bem como uma visão de mundo sistêmica. Logo, a linguagem utilizada nas questões não poderia se restringir apenas ao texto escrito, o que configura mais uma justificativa para esta ser a prova analisada neste trabalho.

AS PROVAS DE GEOGRAFIA NO ENEM: ANALISANDO OS DADOS COLETADOS

Este é um trabalho de cunho qualitativo que visa ampliar os estudos da temática dos multiletramentos, que podem ser aplicados em provas de vestibular (mais especificamente as provas do ENEM multissemiótico -2018). Por se tratar de uma pesquisa que analisou questões das provas do ENEM-2018, é necessário acrescentar o seu caráter documental. Segundo Gil (2002), uma pesquisa documental analisa documentos que ainda não sofreram um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos de pesquisa. Um delineamento para este tipo de pesquisa pressupõe que algumas etapas sejam rigorosamente atendidas: determinação dos objetivos, elaboração do plano de trabalho, identificação das fontes, localização das fontes e obtenção do material, tratamento dos dados, construção lógica e redação do trabalho.

Para conseguir colocar em prática o que foi exposto no parágrafo anterior, foi necessário acessar sites oficiais como o do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) que disponibiliza as provas do ENEM para consulta uma vez que o exame já tenha ocorrido. Há, dentro deste portal eletrônico, a disponibilização de todas as provas já realizadas. A justificativa para a escolha deste site como fonte dos documentos que serão analisados se deu por ser essa a instituição oficial que formula, aplica e corrige o exame em questão.

Foram selecionadas questões do ENEM que apresentavam textos multimodais dentro da prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias e que fossem da competência da disciplina de Geografia. O recorte temporal escolhido foi o mais recente, sendo a última prova aplicada (2018) a escolhida para ser analisada. Sendo assim, o trabalho em questão também apresenta caráter qualitativo uma vez que utilizamos critérios baseados em Vasconcelos e Dionísio (2013) e Rojo (2008; 2012) para legitimar a escolha das questões que foram analisadas.

Para cada uma das questões selecionadas realizaram-se tanto a identificação do seu caráter multiletrado quanto a descrição das competências textuais necessárias para a sua resolução por parte do candidato que responderá a prova.

QUESTÕES DO ENEM 2018: ANALISANDO TEXTOS MULTISSEMIÓTICOS

A seguir são apresentadas questões da área de Geografia que estiveram presentes na prova do ENEM (2018) e que se caracterizavam como textos multissemióticos. Além de evidenciar as diferenças existentes entre estas questões e outras que têm apenas um texto escrito como forma de estruturação de uma pergunta, pretende-se, com esta análise, identificar as competências necessárias para a leitura de textos multissemióticos, no campo da Geografia.

O intuito desta caracterização é justificar a importância de se trabalhar em sala de aula com recursos variados uma vez que esta habilidade é cobrada de alunos que pretendem ingressar no Ensino Superior através da prova do ENEM (público esse que pertence à realidade do contexto desta pesquisa, haja vista que a intervenção pedagógica que será traçada contempla alunos da 3ª série do Ensino Médio que farão a prova do ENEM ao final do seu curso). As questões foram retiradas do caderno Azul disponibilizado no site do INEP (órgão responsável pela organização da prova, conforme descrito no capítulo 3.2 – Exame Nacional do Ensino Médio: ENEM). Dentre as 45 questões de Ciências Humanas e suas Tecnologias, 18 questões pertencem à área de Geografia (das quais cinco, enquadram-se dentro da perspectiva da multissemiiose). A seguir serão apresentadas as questões selecionadas com as suas respectivas competências e habilidades pré-estabelecidas pela matriz de referência do próprio ENEM (elaborado pelo INEP, órgão responsável pela elaboração e aplicação do referido exame).

Competência de área 2 - Compreender as transformações dos espaços geográficos como produto das relações socioeconômicas e culturais de poder.

Habilidade 6 - Interpretar diferentes representações gráficas e cartográficas dos espaços geográficos.

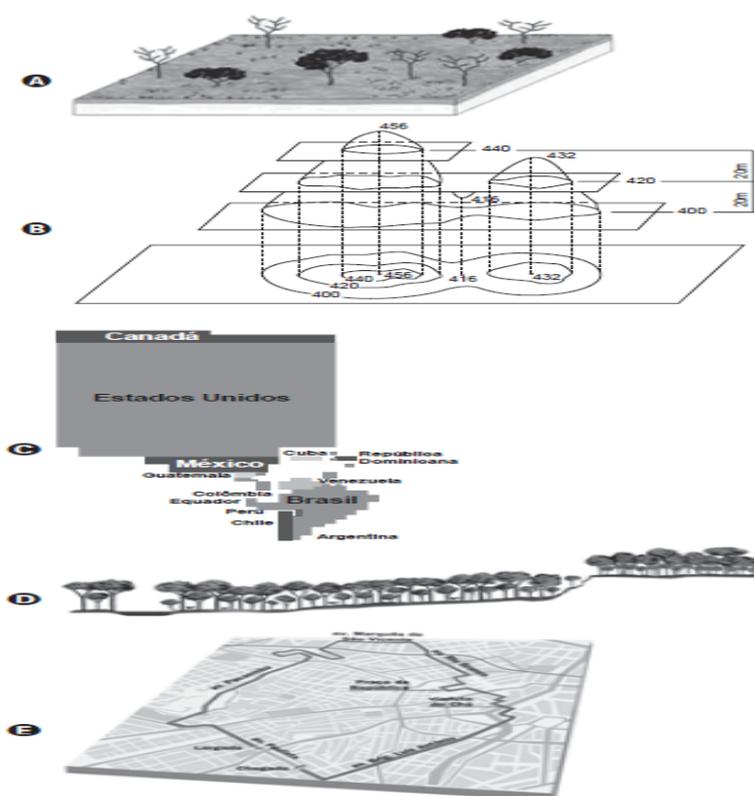
Figura 1: Questão 56

QUESTÃO 56

Anamorfose é a transformação cartográfica espacial em que a forma dos objetos é distorcida, de forma a realçar o tema. A área das unidades espaciais às quais o tema se refere é alterada de forma proporcional ao respectivo valor.

GASPAR, A. J. Dicionário de ciências cartográficas. Lisboa: Lidel, 2004.

A técnica descrita foi aplicada na seguinte forma de representação do espaço:



Fonte: Prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias – ENEM 2018.

O enunciado do problema é constituído por um texto escrito e as alternativas de resposta apresentam diversas formas de linguagem (mapas, croquis, desenhos, plantas). A questão exige do candidato familiaridade com o vocabulário utilizado no enunciado e também a compreensão das relações entre o texto verbal e as representações cartográficas.

Observa-se, portanto, que para resolver o problema o candidato deveria: identificar e compreender os dados do problema e as opções de resposta: representações cartográficas diversas; focalizar e manter a atenção no cerne da questão e na tarefa de executá-la; manter os dados necessários para a resolução do problema em mente enquanto os relaciona com as opções de resposta a fim de chegar a uma conclusão; utilizar o conhecimento prévio a respeito de cartografia e diferenciar (dentro das opções de resposta) a função de cada uma delas para, enfim, delinear a que mais se enquadra no enunciado da questão; iniciar a atividade, traçar a estratégia necessária à resolução do problema, formular um plano de ação com os passos a serem seguidos, manter a atenção e o raciocínio, ter flexibilidade mental para identificar

outras hipóteses de resposta, verificar se a conclusão realizada se enquadra na solicitação do problema.

Na elaboração da resposta é esperado que o aluno perceba que, dentre todas as opções de resposta, a única que mostra uma anamorfose (forma distorcida a fim de evidenciar uma característica) é a letra “C”. É possível ainda arriscar o objetivo desta anamorfose. Por mostrar os EUA com um tamanho bastante expressivo, a característica evidenciada, por exemplo, poderia ser a economia. Todas as outras representações não apresentam sequer uma distorção, não podendo ser, portanto, escolhidas como a resposta correta.

A fim de alcançar mais objetividade no trabalho, as próximas questões vão evidenciar as habilidades exigidas dos candidatos que se diferenciem da última questão analisada (ou seja, as que forem comuns não serão novamente explicitadas).

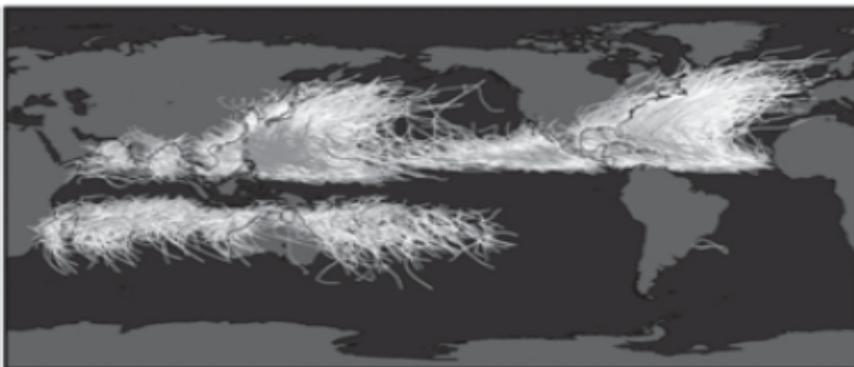
Competência de área 6 - Compreender a sociedade e a natureza, reconhecendo suas interações no espaço em diferentes contextos históricos e geográficos.

Habilidade 29 - Reconhecer a função dos recursos naturais na produção do espaço geográfico, relacionando-os com as mudanças provocadas pelas ações humanas.

Figura 2: Questão 63

QUESTÃO 63

Trajetória de ciclones tropicais



Disponível em: <http://globalwarmingart.com>. Acesso em: 12 jul. 2015 (adaptado).

Qual característica do meio físico é condição necessária para a distribuição espacial do fenômeno representado?

- A** Cobertura vegetal com porte arbóreo.
- B** Barreiras orográficas com altitudes elevadas.
- C** Pressão atmosférica com diferença acentuada.
- D** Superfície continental com refletividade intensa.
- E** Correntes marinhas com direções convergentes.

Fonte: Prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias – ENEM 2018

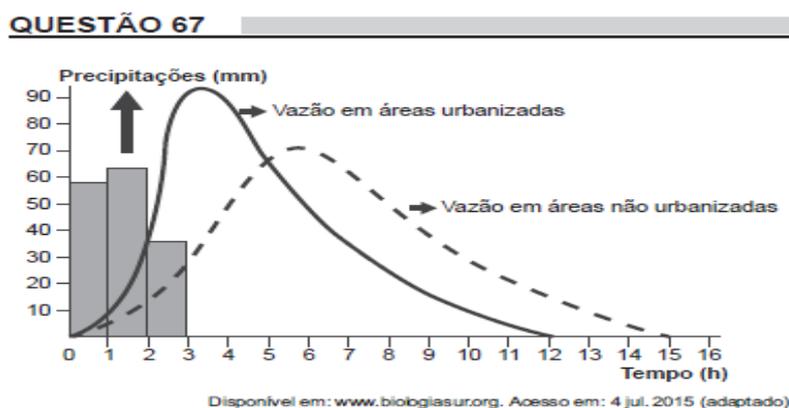
O enunciado do problema é constituído por um texto escrito curto em que se é feita uma pergunta a respeito do motivo de ocorrência do fenómeno representado pela imagem (mapa mundi com a ocorrência de ciclones tropicais). A questão exige do candidato familiaridade com o vocabulário utilizado nas opções de resposta e também a habilidade de análise cartográfica (para identificar as diferentes regiões do nosso planeta a partir do mapa fornecido). Assim, para resolver o problema, o candidato deveria: identificar e reconhecer no mapa mundi a localização de ocorrência de ciclones tropicais; utilizar o conhecimento prévio a respeito de climatologia e reconhecer os motivos que desencadeiam os ciclones tropicais.

O candidato que tenha familiaridade com a linguagem cartográfica reconheceria que a localização dos ciclones tropicais está compreendida predominantemente na zona tropical (norte e sul), onde os oceanos costumam ser mais quentes. Logo, a evaporação de água é mais intensa, o que potencializa o surgimento de fenómenos climatológicos como os ciclones tropicais. Essa diferença de temperatura entre água e atmosfera desencadeia uma diferença também de pressão, o que está sendo afirmado pela alternativa “C”.

Competência de área 4 - Entender as transformações técnicas e tecnológicas e seu impacto nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.

Habilidade 19 - Reconhecer as transformações técnicas e tecnológicas que determinam as várias formas de uso e apropriação dos espaços rural e urbano.

Figura 3: Questão 67



A dinâmica hidrológica expressa no gráfico demonstra que o processo de urbanização promove a

- A** redução do volume dos rios.
- B** expansão do lençol freático.
- C** diminuição do índice de chuvas.
- D** retração do nível dos reservatórios.
- E** ampliação do escoamento superficial.

Fonte: Prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias – ENEM 2018

O enunciado do problema pede para que seja feita uma relação entre o processo de urbanização e as informações presentes num gráfico (formado por dois eixos, barras e linhas). A questão exige do candidato familiaridade com a extração de informações de gráficos deste tipo, bem como de vocabulários da área climatológica. Logo, para resolver o problema o candidato deveria: identificar e reconhecer no gráfico os volumes de precipitação e como esta água da chuva se comporta com relação ao seu escoamento em uma área urbanizada e outra não urbanizada; utilizar o conhecimento prévio a respeito da interferência de ações humanas no meio ambiente no que se refere à alteração de padrões naturais, tais como forma de absorção de água da chuva e escoamento superficial.

O candidato que conseguisse extrair as informações do gráfico de forma correta perceberia que há uma vazão maior e mais rápida em áreas urbanizadas se comparado a uma área não urbanizada. O objetivo da questão era encontrar, dentre as opções de resposta, aquela que justificasse este padrão. A alternativa correta é a letra “E”, pois o escoamento superficial de fato será ampliado haja vista que no gráfico a vazão aumenta e se torna mais rápida.

Competência de área 2 - Compreender as transformações dos espaços geográficos como produto das relações socioeconômicas e culturais de poder.

Habilidade 6 - Interpretar diferentes representações gráficas e cartográficas dos espaços geográficos.

Figura 4: Questão 82

QUESTÃO 82

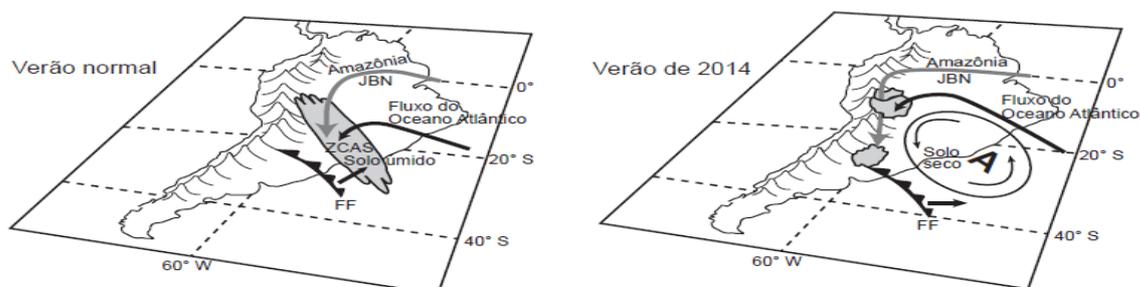
TEXTO I

Há mais de duas décadas, os cientistas e ambientalistas têm alertado para o fato de a água doce ser um recurso escasso em nosso planeta. Desde o começo de 2014, o Sudeste do Brasil adquiriu uma clara percepção dessa realidade em função da seca.

TEXTO II

Dinâmicas atmosféricas no Brasil

Elementos relevantes ao transporte de umidade na América do Sul a leste dos Andes pelos Jatos de Baixos Níveis (JBN), Frentes Frias (FF) e transporte de umidade do Atlântico Sul, assim como a presença da Zona de Convergência do Atlântico Sul (ZCAS), para um verão normal e para o verão seco de 2014. “A” representa o centro da anomalia de alta pressão atmosférica.



MARENGO, J. A. et al. A seca e a crise hídrica de 2014-2015 em São Paulo. *Revista USP*, n. 106, 2015 (adaptado).

De acordo com as informações apresentadas, a seca de 2014, no Sudeste, teve como causa natural o(a)

- Ⓐ constituição de frentes quentes barrando as chuvas convectivas.
- Ⓑ formação de anticiclone impedindo a entrada de umidade.
- Ⓒ presença de nebulosidade na região de cordilheira.
- Ⓓ avanço de massas polares para o continente.
- Ⓔ baixa pressão atmosférica no litoral.

Fonte: Prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias – ENEM 2018

Existem dois textos escritos base para a proposição do problema. Além disso, há dois mapas que mostram situações de normalidade e anormalidade com relação a eventos meteorológicos. A questão exige familiaridade com as representações cartográficas e com os recursos que este tipo de linguagem costuma empregar, tais como alguns símbolos (sendo o foco a América do Sul). Era importante saber os significados dos recursos utilizados que pretendiam representar a Cordilheira dos Andes e as massas de ar, por exemplo. Logo, para resolver o problema o candidato deveria: identificar e reconhecer nos textos escritos e nos mapas como os padrões meteorológicos estavam se comportando; utilizar o conhecimento prévio a respeito de climatologia e que justificavam os padrões representados pelos textos e mapas apresentados. Este é um bom exemplo de questão em que mesmo que o candidato não tivesse um conhecimento prévio a respeito do assunto tão aguçado seria possível alcançar a resposta correta a partir das opções fornecidas pelas alternativas. Ao analisar o mapa em que o verão de 2014 estava sendo representado é possível perceber que as “setas” que antes alcançavam a região sudeste estavam sendo desviadas para outras regiões. Logo, a umidade que antes atingia o sudeste brasileiro não conseguiu atingi-la novamente. A única alternativa em que havia uma justificativa plausível para o ocorrido era a letra “B”, pois nela existia a afirmação de que a entrada de umidade na região sudeste estava sendo impedida.

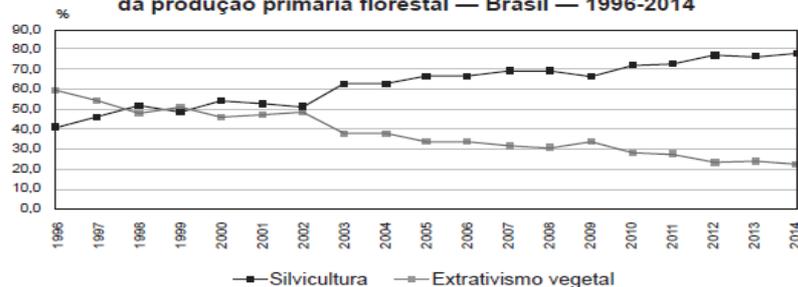
Competência de área 6 - Compreender a sociedade e a natureza, reconhecendo suas interações no espaço em diferentes contextos históricos e geográficos.

Habilidade 26 - Identificar em fontes diversas o processo de ocupação dos meios físicos e as relações da vida humana com a paisagem.

Figura 5: Questão 88

QUESTÃO 88

Participação percentual do extrativismo vegetal e da silvicultura no valor da produção primária florestal — Brasil — 1996-2014



IBGE. Produção da extração vegetal e da silvicultura. Rio de Janeiro: IBGE, 2014 (adaptado).

Considerando as diferenças entre extrativismo vegetal e silvicultura, a variação das curvas do gráfico foi influenciada pela tendência de

- A conservação do bioma nativo.
- B estagnação do setor primário.
- C utilização de madeira de reflorestamento.
- D redução da produção de móveis.
- E retração da indústria alimentícia.

Fonte: Prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias – ENEM 2018

O enunciado do problema é constituído de um curto texto escrito e de um gráfico (formado por dois eixos e linhas). A questão exige do candidato familiaridade com a extração de informações de gráficos deste tipo.

Logo, para resolver o problema o candidato deveria: identificar e reconhecer no gráfico o comportamento da silvicultura e extrativismo vegetal ao longo dos anos compreendidos no recorte temporal; utilizar o conhecimento prévio a respeito da expansão ou retração destas atividades econômicas dentro do panorama brasileiro.

Este problema exigia do candidato o conhecimento a respeito do significado da palavra silvicultura e extrativismo vegetal. A alternativa “C” evidenciava que a silvicultura (que aumenta significativamente no gráfico), cuja prática caracteriza-se pela plantação de árvores para posterior utilização da madeira (em diversas esferas) exemplifica uma tendência de uso de madeira de reflorestamento.

Por fim, podemos perceber, ao analisar as questões anteriores, que não basta ao aluno dominar determinado conteúdo se lhe faltar a habilidade de interpretação de textos multissemióticos. A análise da questão de forma adequada pressupõe que essas habilidades estejam bem desenvolvidas nos alunos que estejam prestando este tipo de exame.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Voltando ao cerne deste trabalho, um candidato que está prestando uma prova do ENEM, para que tenha um resultado satisfatório, é de suma importância que este tenha tido contato com os textos multissemióticos. Percebe-se, portanto, o quanto que a Geografia enquanto ciência (bem como disciplina escolar), entre outros aspectos, necessita de uma abordagem multissemiótica. Caso contrário seria muito difícil compreender alguns conceitos ou exemplificar algumas situações que são da competência da Geografia Escolar.

Para a realização do estudo, foram selecionadas questões do ENEM-2018 que apresentavam multiletramentos dentro da prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias e que fossem da competência da disciplina de Geografia. Para cada uma das questões selecionadas, realizou-se a identificação do seu caráter multissemiótico, bem como a descrição das competências textuais necessárias para a resolução da mesma por parte do candidato que estaria respondendo uma prova oficial.

Sendo assim, a intenção foi apontar a necessidade do desenvolvimento de competências leitoras para interpretação de textos multissemióticos nas provas do ENEM na área de Geografia. A intenção foi de identificar o caráter multissemiótico das questões do ENEM 2018 da área de Ciências Humanas (ênfase na Geografia).

Uma vez preocupados com habilidades de leitura dentro de uma área do conhecimento específico, identificamos que competências eram, ao mesmo tempo, inerentes à Geografia, mas que utilizavam recursos semióticos variados. Um dos maiores ganhos com a realização do estudo foi à tomada de consciência: a Geografia é uma área de conhecimento multiletrada por natureza. Resumidamente, identificamos as seguintes habilidades multiletradas (dentro da área da Geografia):

- Inferir um tema a partir de um texto;
- Inferir informações implícitas dentro de um texto;
- Ler informações e dados apresentados em gráficos e tabelas;
- Analisar imagens e figuras a fim de compreender o seu significado;
- Relacionar texto verbal com outros tipos de linguagem;
- Identificar em gráficos e tabelas informações a respeito de indicadores sociais, econômicos e naturais de determinadas regiões;
- Analisar e relacionar mapas políticos, físicos e temáticos a fim de compreender as diferentes situações socioeconômicas das diversas regiões pelo mundo;

- Constatar em imagens e vídeos críticas a determinados contextos políticos e sociais que materializem uma espécie de manifestação;
- Compreender como que determinados contextos históricos influenciaram grupos de pessoas através de manifestações culturais (fotos, quadros, grafites, músicas etc.);
- Produzir ironia e crítica a respeito de determinados assuntos utilizando-se de recursos tecnológicos que envolvessem imagem e som;

Para concluir, é necessário voltarmos a alguns dos teóricos que nortearam a parte conceitual deste trabalho, entre eles Roxane Rojo (2012). Na visão da autora, os multiletramentos não se resumem apenas à variação do gênero linguístico, mas também à variação de contextos culturais (que acabam por influenciar os veículos de comunicação utilizados por determinados grupos sociais).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº438, de 28 de maio de 1998. Dispõe sobre a criação do Exame Nacional do Ensino Médio como procedimento de avaliação do desempenho do aluno. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 01 jun. 1998. Seção 1, p. 5

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº109, de 27 de maio de 2009. Estabelece a sistemática para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio no exercício de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 maio. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/Enem>> Acessado em 02/03/2019

CAZDEN, C. et. al. *A pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*. Harvard Educational Review; Spring 1996.

ECO, Umberto. & CARRIÈRE, Jean-Claude. **Não contem com o fim do livro**. Rio de Janeiro: Record, 2010.

GIL, R. **Elementos para uma propedêutica da neuropsicologia**. In: Neuropsicologia. São Paulo: Santos, 2010, p. 1-20

GOLDBERG, E. **O cérebro executivo: lobos frontais e a mente civilizada**. Rio de Janeiro: Imago, 2002

JEWITT, Carey. (ed.) **The Routledge Handbook of Multimodal Analysis**. New York, Routledge Press, 2009.

MOITA-LOPES, L. P.; ROJO, R. H. R. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, 2004. In Brasil/MEC/SEB/DPEM. **Orientações Curriculares de Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC/SEB/DPEM. pp. 14-56.

PÉREZ GÓMEZ, Á. I. **Educação na era digital: a escola educativa**. Porto Alegre: Penso, 2015.

ROJO, R. H. R. **O letramento escolar e os textos da divulgação científica** – A apropriação dos gêneros de discurso na escola. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, v. 8, n. 3, p. 581-612, set./dez. 2008.

ROJO, R. H. R. **Pedagogia dos Multiletramentos: Diversidade cultural e de linguagens na escola**, 2012.

ROJO, R. H. R. e MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

VASCONCELOS, L. J. de e DIONÍSIO, A. P. Multimodalidade, capacidade de aprendizagem e leitura. In: BUNZEN, C. e MENDONÇA, M. (Orgs.). **Múltiplas Linguagens para o Ensino Médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 43 – 67.

Recebido em: 25/11/2019

Aceito em: 18/03/2020

INSTRUÇÕES PARA O ENVIO DE TRABALHOS NORMAS PARA COLABORAÇÕES

1. **Linguagens, Educação e Sociedade** – ISSN –1518-0743 (Impressa); 2526-8449 (Eletrônica) – é a Revista de divulgação científica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. Publica, preferencialmente, resultados de pesquisas originais ou revisões bibliográficas desenvolvidas por autor (es) brasileiros e estrangeiros sobre Educação.
2. Esta revista publica dossiês, artigos, resenhas, revisões e entrevistas não publicadas cujos autores sejam professores e pesquisadores com pós-graduação em educação, de acordo com os padrões editoriais da revista.
3. A submissão de artigo é limitada a um artigo na condição de autor ou coautor no intervalo de tempo de 02 (dois) anos.
4. Linguagens, Educação e Sociedade aceita para publicação textos escritos em português, inglês, italiano, francês ou em espanhol.
5. Os artigos recebidos são apreciados por especialistas na área (pareceristas *ad hoc*) e/ou pelo Conselho Editorial, mantendo-se em sigilo a autoria dos textos.
6. A apresentação de artigos deve seguir o disposto na NBR 6022 e na NBR 6028 da ABNT, versão atual, com a seguinte estrutura: título, autoria (nome do autor, vinculação institucional, qualificação, e-mail); resumo, palavras-chave, abstract, keywords, resumen, palabras clave; texto (introdução, desenvolvimento e conclusão) e elementos pós-textuais: referências, apêndices e anexos. Referências e citações devem seguir as normas específicas da ABNT, em vigor.
7. O resumo (250 palavras aproximadamente) deve sintetizar o tema, o(s) objetivo(s), o problema, referências teóricas, a metodologia, resultado(s) e as conclusões do artigo.
8. Os artigos devem ser encaminhados ao editor, para o endereço eletrônico – **revistales.ppged@ufpi.edu.br**, no template disponível, em versão Word for Windows e em versão PDF. O texto deve conter entre 20 e 30 páginas, incluindo as referências, resumo, abstract e resumen. A estrutura do artigo, o resumo, as citações diretas e indiretas, as referências, imagens, quadros e tabelas devem obedecer às normas da ABNT, em vigor. Para resenha o número de laudas fica entre cinco e oito, incluindo referências e notas e até dez laudas para entrevistas. As cópias do artigo devem ser enviadas sem identificação.
9. A identificação do(s) autor (es) deve ser enviada em arquivo documento suplementar, constando o título do trabalho, o(s) nome(s) completo(s) do(s) autor(es), titulação, vinculação institucional, endereços residencial e profissional, e-mail, ORCID e, quando for o caso, apoio e colaborações. Aceitação de mais de três autores, somente com justificativa.
10. Para citações, organizações e referências, os colaboradores devem observar as normas em vigor da ABNT. No caso de citações diretas recomenda-se a utilização do sistema autor, data e página e nas indiretas o sistema autor-data. As citações de até três linhas devem ser incorporadas ao parágrafo e entre aspas. As citações superiores a três linhas devem ser apresentadas em parágrafo específico, recuadas 4 cm da margem esquerda, com letra tamanho 11 e espaçamento simples entre linhas.
11. Referências citadas no texto devem ser listadas em item específico e no final do trabalho, em ordem alfabética, segundo as normas da ABNT/NBR 6023, em vigor.

Exemplos:

a) **Livro (um só autor):**

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MENDES SOBRINHO, J.A. de C. **Ensino de ciências naturais na escola normal: aspectos históricos**. Teresina: Ed. UFPI, 2002.

b) **Livro (até três autores):**

ALVES-MAZZOTTI, A.J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método científico nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2002.

c) **Livros (mais de três autores):**

RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

d) **Capítulo de livro:**

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 89-108.

e) **Artigo de periódico:**

IBIAPINA, I. M. L de M.; FERREIRA, M. S. A. pesquisa colaborativa na perspectiva sócio histórica. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, PI, n. 12, p. 26-38, jan./jun. 2005.

f) **Artigo de jornais:**

GOIS, A.; Constantino. L. No Rio, instituições cortam professores. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 22 jan. 2006. Cotidiano, caderno 3, p. C 3.866

g) **Artigo de periódico (eletrônico)**

IBIAPINA, I. M. L de M.; FERREIRA, M. S. A pesquisa colaborativa na perspectiva sócio histórica. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, PI, n. 12, p. 26-38, 2005.
Disponível em: <<http://www.ufpi.br/mestrededuc/Revista.htm>>. Acesso em: 20 dez. 2005.

h) **Decreto e Leis:**

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

Dissertações e teses:

BRITO, A. E. **Saberes da prática docente alfabetizadora: os sentidos revelados e ressignificados no saber-fazer**. 2003. 184 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

Trabalho publicado em eventos científicos:

ANDRÉ, M. E. D. A. de. Entre propostas uma proposta pra o ensino de didática. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, VIII, 1996, Florianópolis. **Anais** Florianópolis: EDUFSC, 1998. p. 49.

IMPORTANTE!

12. A correção gramatical é responsabilidade exclusiva do(s) autor (es), constituindo-se critério básico para a aceitação do artigo.
13. O conteúdo de cada texto é de inteira responsabilidade de seu(s) respectivo(s) autor (es).
14. Os textos assinados são de inteira responsabilidade de seus autores.
15. O Conselho Editorial se reserva o direito de recusar o artigo ao qual foram solicitadas ressalvas, caso essas ressalvas não atendam às solicitações feitas pelos árbitros.
16. A aceitação de texto para publicação implica na transferência de direitos autorais para a Revista.

ENDEREÇO

Linguagens, Educação e Sociedade
Universidade Federal do Piauí
Centro de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
revistales.ppped@ufpi.edu.br
Campus da Ininga – Teresina – Piauí – CEP: 64.049.550

LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE (QUALIS A3)
REVISTA QUADRIMESTRAL DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO DA UFPI

INSTRUCTIONS FOR SUBMISSION OF PAPERS
RULES FOR COLLABORATION

1. **Linguagens, Educação e Sociedade** – ISSN -1518-0743 (Impressa); 2526-8449 (Eletrônica) – is the journal of scientific dissemination of the Post-Graduate Program in Education of the Federal University of Piauí. It publishes, preferably, results of original researches or bibliographical revisions developed by Brazilian and foreign author (s) on Education.
2. This journal publishes dossiers, papers, reviews and unpublished interviews whose authors are professors and researchers with a post-graduate link, according to the journal's editorial standards.
3. Submissions to this journal are limited to one paper, one review or interview in the condition of author or co-author within a period of two years.
4. Linguagens, Educação e Sociedade accepts for publication texts written in Portuguese, English, Italian, French or Spanish.
5. The received papers are appreciated by experts in the field (ad hoc referees) and / or by the Editorial Board, keeping the authorship of the texts confidential.
6. The presentation of papers should follow the NBR 6022 of ABNT and have the following structure: title, authorship (observe item 7); Abstract, keywords; Text (introduction, development and conclusion) and post-textual elements: references, appendices and annexes. References and citations should follow the specific and current standards of ABNT.
7. The abstract (250 words approximately) should summarize the theme, the objective (s), the problem, the theoretical references, the methodology, the result (s) and the conclusions of the paper. The papers should be sent to the editor, to the electronic address – revistales.ppged@ufpi.edu.br, available template in Word for Windows version, Times and in PDF version. The text should contain between 20 and 30 pages, including references, abstract and summary. The structure of the paper, abstract, direct and indirect citations, references, images and tables must comply with current ABNT standards.
8. The identification of the author (s) in a separate supplementary document, including the title of the work, the complete author (s) name (s), title, institutional, residential and professional addresses, e-mail, ORCID and, where appropriate, support and collaborations. Acceptance of more than three authors, with justification only.
9. For citations, organizations and references, employees must observe the current norms of ABNT. In case of direct quotes it is recommended to use the author, date and page system and in the indirect ones the author-date system. Citations of up to three lines should be incorporated into the paragraph and in quotes. Citations larger than three lines should be presented in a specific paragraph, indented 4 cm from the left margin, with letter size 10 and single spacing between lines.
10. References cited in the text should be listed in specific item and at the end of the paper, in alphabetical order, according to current norms of ABNT / NBR 6023.

Examples:

a) **Book (one author):**

FREIRE, P. **Pedagogy of the oppressed**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.870

MENDES SOBRINHO, J.A. de C. **Teaching natural sciences in Pedagogy school:** historical aspects. Teresina: Ed. UFPI, 2002.

b) Book (up to three authors):

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **The scientific method in natural and social sciences:** quantitative and qualitative research. 2. ed. São Paulo: Pioneer, 2002.

c) Books (more than three authors):

RICHARDSON, R.J. et al. **Social research:** methods and techniques. São Paulo: Atlas, 1999.

d) Book chapter:

CHARLOT, B. Teacher training research and educational policy. In: CHILI, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Reflexive teacher in Brazil:** genesis and criticism of a concept. São Paulo: Cortez, 2002. p. 89-108.

e) Journal paper:

IBIAPINA, I. M. L de M.; FERREIRA, M.S. Collaborative research in the socio-historical perspective. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina – PI, n. 12, p. 26-38, jan./jun. 2005.

f) Newspaper article:

GOIS, A.; Constantine. L. In Rio, institutions fire teachers. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, Jan 22 2006. Daily life, section 3, p. C 3.

g) Journal paper (electronic):

IBIAPINA, I. M. L de M.; FERREIRA, M. S. Collaborative research in sociohistoric perspective. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina – PI, n. 12, p. 26-38, 2005. Available at <<http://www.ufpi.br/mestreduc/Revista.htm>>. Accessed on: Dec 20, 2005.

h) Decree and Laws:

BRAZIL. Constitution (1988). **Constitution of the Federative Republic of**

i) Dissertations and theses:

BRITO, A. E. **Knowledge of literacy teacher practice:** the revelation of senses expertise. 2003. 184 f. Thesis (Doctorate in Education) – Center of Applied Social Sciences, Federal University of Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

j) Work published in scientific events:

ANDRÉ, M.E. D.A. de. Among proposals, a proposal for teaching didactics. In: NATIONAL MEETING OF TEACHING AND TEACHING PRACTICE, VIII, 1996, Florianópolis. **Anais....** Florianópolis: EDUFSC, 1998. p. 49.

IMPORTANT

11. The responsibility for grammatical errors is exclusively of the author(s), this is a basic criteria for publication.

12. The content of each text is the sole responsibility of its author (s).

13. The signed texts are the sole responsibility of their authors.

14. The Editorial Board reserves the right to refuse the paper, which has received reservations if they do not attend the arbitrators' request(s).
15. Text acceptance publication implies in the copyright transference to the Journal. **Brazil.** Brasília, DF: Senate, 1988.871

INSTRUCCIONES PARA EL ENVÍO DE TRABAJOS NORMAS PARA LAS COLABORACIONES

1. Lenguajes, Educación y Sociedad – ISSN – 1518-0743 (Impresa); 2526-8449 (Electrónica) – es la Revista de divulgación científica del Programa de Post-Graduación en Educación de la Universidad Federal de Piauí. Publica, preferentemente, resultados de investigaciones originales o revisiones bibliográficas desarrolladas por autor (es) brasileños y extraterrestres sobre Educación.
2. Esta revista publica dossieres, artículos, reseñas, revisiones y entrevistas no publicadas cuyos autores son profesores e investigadores con posgrado en educación, de acuerdo con los estándares editoriales de la revista.
3. La sumisión de artículo se limita a un artículo en la condición de autor o coautor en el intervalo de tiempo de 02 (dos) años.
4. Lenguajes, Educación y Sociedad aceptados para su publicación los textos escritos en portugués, Inglés, italiano, francês o español.
5. Los artículos recibidos son apreciados por especialistas en el área (pareceres ad hoc) y / o por el Consejo Editorial, manteniéndose en secreto la autoría de los textos.
6. La presentación de artículos debe seguir lo dispuesto en la NBR 6022 y en la NBR 6028 de la ABNT, versión actual, con la siguiente estructura: título, autoría (nombre del autor, vinculación institucional, cualificación, e-mail, etc.); resumen, palabras clave, abstract, keywords, resumen, palabras clave; (introducción, desarrollo y conclusión) y elementos post-textuales: referencias, apéndices y anexos. Las referencias y citas deben seguir las normas específicas de la ABNT, en vigor.
7. El resumen (250 palabras aproximadamente) debe sintetizar el tema, el objetivo (s), el problema, referencias teóricas, la metodología, los resultados y las conclusiones del artículo.
8. Los artículos deben ser encaminados al editor, para el correo electrónico - revistales.ppped@ufpi.edu.br, en lo plantilla disponible. en versión Word para Windows y en versión PDF. El texto debe contener entre 20 y 30 páginas, incluyendo las referencias, resumen, abstract y resumen. La estructura del artículo, el resumen, las citas directas e indirectas, las referencias, imágenes, cuadros y tablas deben obedecer a las normas de la ABNT, en vigor. Para reseña el número de laudas queda entre cinco y ocho, incluyendo referencias y notas y hasta diez laudas para entrevistas. Las copias del artículo deben ser enviadas sin identificación.
9. La identificación del autor (es) debe ser enviada en archivo documento suplementario, constando el título del trabajo, el (los) nombre (s) completo (s) del (s) autor (es), titulación, vinculación institucional, direcciones domiciliarias y profesionales, e-mail, ORCID y, cuando sea el caso, apoyo y colaboraciones. Aceptación de más de tres autores, sólo con justificación.
10. Para citas, organizaciones y referencias, los colaboradores deben observar las normas en vigor de la ABNT. En el caso de referencias directas se recomienda la utilización del sistema autor, fecha y página y en las indirectas el sistema autor-data. Las citas de hasta tres líneas deben ser incorporadas al párrafo y entre comillas. Las citas superiores a tres líneas deben ser presentadas en párrafo específico, retrocediendo 4 cm del margen izquierdo, con letra tamaño 11 y espaciado simple entre líneas.
11. Las referencias citadas en el texto deben ser listadas en ítem específico y al final del trabajo, en orden alfabético, según las normas de la ABNT / NBR 6023, en vigor.

Ejemplos:

a) Libro (un solo autor):

FREIRE, P. Pedagogía del oprimido. 17. ed. Río de Janeiro: Paz y Tierra, 1987.

MENDES SOBRINHO, J.A. de C. Enseñanza de ciencias naturales en la escuela normal: aspectos históricos. Teresina: Ed. UFPI, 2002.

b) Libro (hasta tres autores):

ALVES-MAZZOTTI, A.J. ; GEWANDSZNAJDER, F. El método científico en las ciencias naturales y sociales: investigación cuantitativa y cualitativa. 2. ed. San Pablo: Pionera, 2002.

c) Libros (más de tres autores):

RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

d) Capítulo de libro:

CHARLOT, B. Formación de profesores: la investigación y la política educativa. En: PIMIENTA. S. G. ; GHEDIN, E. (Org.). Profesor reflexivo en Brasil: génesis y crítica de un concepto. São Paulo: Cortez, 2002. p. 89-108.

e) Artículo de periódico:

IBIAPINA, I. M. L de M. ; FERREIRA, M. S. A. investigación colaborativa en la perspectiva socio histórica. Y en el caso de las mujeres. 12, p. 26-38, jan./jun. 2005.

f) Artículo periodístico:

GOIS, A; Constantino L. En Río, las instituciones cortaron a los maestros. Folha de S. Paulo, São Paulo, 22 de enero. 2006. Vida cotidiana, sección 3, p. C 3.866

g) Artículo de periódico (electrónico):

IBIAPINA, I. M. L de M. ; FERREIRA, M. S. La investigación colaborativa en la perspectiva socio histórica. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, PI, n. 12, p. 26-38, 2005. Disponível em: <<http://www.ufpi.br/mestreduc/Revista.htm>>. Acesso em: 20 dez. 2005.

h) Decreto y Leyes:

BRASIL. Constitución (1988). Constitución de la República Federal de Brasil. Brasília.DF: Senado, 1988.

i) Disertaciones y tesis:

BRITO, A. E. Saberes de la práctica docente alfabetizadora: los sentidos revelados y resignificados en los saberes. 2003. 184 f. Tesis (Doctorado en Educación) - Centro de Ciencias Sociales Aplicadas, Universidad Federal de Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

j) Trabajo publicado en acontecimientos científicos:

Y, por lo tanto, Entre propuestas una propuesta para la enseñanza de didáctica. En: ENCUENTRO NACIONAL DE DIDÁTICA Y PRÁCTICA DE ENSEÑANZA, VIII, 1996, Florianópolis. Y en el caso de las mujeres. 49.

IMPORTANTE!

12. La corrección gramatical es responsabilidad exclusiva del (los) autor (es), constituyéndose criterio básico para la aceptación del artículo.
13. El contenido de cada texto es de entera responsabilidad de su(s) autor (es).
14. Los textos firmados son de entera responsabilidad de sus autores.
15. El Consejo Editorial se reserva el derecho de rechazar el artículo al que se hayan solicitado resalvas, en caso de que dichas salvedades no atiendan a las solicitudes hechas por los árbitros.
16. La aceptación de texto para publicación implica la transferência de derechos de autor a la Revista.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO “PROF. MARIANO DA SILVA NETO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd**

FORMULÁRIO DE PERMUTA

A Universidade Federal do Piauí (UFPI), por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) está apresentando o Número _____, da Revista “Linguagens, Educação, Sociedade” e solicita o preenchimento dos dados a seguir relacionados:

Identificação Institucional

Nome: _____

Endereço: _____

CEP: _____ Cidade: _____ Estado: _____

Contatos

Telefones: _____ Fax: _____

Home-page: _____

E-mail: _____

() Há interesse institucional de continuar recebendo a Revista Linguagens, Educação, Sociedade como doação (sujeito a análise e confirmação).

() Há interesse institucional de continuar recebendo a Revista Linguagens, Educação, Sociedade como permuta. Em caso positivo, indicar, a seguir: título, área e periodicidade da revista a ser permutada.

Assinatura do Representante Institucional

Encaminhar este formulário devidamente preenchido para o endereço a seguir:

Universidade Federal do Piauí
Centro de Ciências da Educação “Prof. Mariano da Silva Neto”
Programa de Pós-Graduação em educação (PPGEd) – Sala 416
Campus Universitário “Ministro Petrônio Portella” – Ininga
TELEFAX: (86) 3237-1277
CEP: 64049-550



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO “PROF. MARIANO DA SILVA NETO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd
REVISTA LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

FICHA DE ASSINATURA

Nome: _____
Instituição: _____
Endereço: _____
Complemento: _____
Cidade: _____ CEP: _____ UF: _____
Telefone: _____ Fax: _____
E-mail: _____

Professor: () Educação Básica () Educação Superior ()

Outros: _____

Assinatura R\$ 60,00 – Brasil
Número avulso – R\$ 20,00 – Brasil
Forma de Pagamento – manter contato por
e-mail: revistales.ppged@ufpi.edu.br
Universidade Federal do Piauí
Centro de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEd
Campus Min. Petrônio Portela – Ininga
64.049.550 Teresina – Piauí
Fone: (086) 3237-1214/3215-5820/3237-1277
E-mail: revistales.ppged@ufpi.edu.br
web: <<http://www.ufpi.br/mesteduc/Revista.htm>>

LES



Universidade Federal do Piauí
Centro de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



ISSN 1518-0743

