

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE NA ATUALIDADE



Natércia de Andrade Lopes Neta
Lúcio Costa de Andrade
Leandro Mayer
(Organizadores)



EDITORA
SCHREIBEN

Natércia de Andrade Lopes Neta
Lúcio Costa de Andrade
Leandro Mayer
(Organizadores)

**REFLEXÕES SOBRE A
FORMAÇÃO DOCENTE NA
ATUALIDADE**



2021

© Dos organizadores - 2021

Editoração: Schreiben
Imagem da capa: Pexels
Revisão: os autores

Conselho Editorial (Editora Schreiben):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Airton Spies (EPAGRI)
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)
Dr. Enio Luiz Spaniol (UDESC)
Dr. Glen Goodman (Arizona State University)
Dr. Guido Lenz (UFRGS)
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)
Dra. Marciane Kessler (UFPel)
Dr. Nestor Francisco Rambo (SED-SC)
Dr. Odair Neitzel (UFFS)
Dr. Wanilton Dudek (UNIUV)

A exatidão das informações, das opiniões e dos conceitos emitidos, bem como das imagens, das tabelas, dos quadros e das figuras, é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

Editora Schreiben
Linha Cordilheira - SC-163
89896-000 Itapiranga/SC
Tel: (49) 3678 7254
editoraschreiben@gmail.com
www.editoraschreiben.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

R332 Reflexões sobre a formação docente na atualidade. / Organizadores: Natércia de Andrade Lopes Neta, Lúcio Costa de Andrade, Leandro Mayer. – Itapiranga : Schreiben, 2021.

199 p. ; e-book

E-book no formato PDF.
ISBN: 978-65-995223-4-5
DOI: 10.29327/538101

1. Educação. 2. Professores – formação. 3. Ensino à distância. 4. Covid 19 - pandemia. 5. História – estudo e ensino. I. Título. II. Lopes Neta, Natércia de Andrade. III. Andrade, Lúcio Costa de. IV. Mayer, Leandro.

CDU 37

Bibliotecária responsável Kátia Rosi Possobon CRB10/1782

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	6
<i>Natércia de Andrade Lopes Neta</i>	
OS MULTILETRAMENTOS NAS PRÁTICAS DE ENSINO REMOTO: (DES)CONSTRUINDO	9
<i>Paulo Alexandre Filho</i>	
<i>Claudineia Peres Bertaglia</i>	
<i>Rubia Mara Lemes</i>	
<i>Yngrid Karolline Mendonça Costa</i>	
AS TEORIAS SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA FORMAÇÃO ESCOLAR: DESAFIOS EM TEMPOS DE PANDEMIA	23
<i>Jackeline Barcelos Corrêa</i>	
<i>Amaro Sebastião de Souza Quintino</i>	
<i>João Batista da Silva Santos</i>	
<i>Joberto da Silva Pessanha Junior</i>	
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA POLÍTICA EDUCACIONAL CUIABANA	37
<i>Ana Lúcia de Almeida</i>	
<i>Maristella Gomes Caldas</i>	
<i>Alessandra Ferreira dos Santos</i>	
<i>Lúcio Costa de Andrade</i>	
A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE	50
<i>Samara Gusmão Vasconcellos de Mattos</i>	

Ana Lúcia de Almeida
Leda Maria Pereira da Silveira
Lúcio Costa de Andrade

O DESAFIO DE ALFABETIZAR HOJE59

Leda Maria Pereira da Silveira
Ana Lúcia de Almeida
Iara da Silva Amorim dos Anjos
Samara Gusmão Vasconcellos de Mattos

AS BRINCADEIRAS POPULARES COMO PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS-PERFORMATIVAS DESFOLCLORIZANTES
NA EDUCAÇÃO INFANTIL71

Bruno Rogério Duarte da Silva

CONTRIBUIÇÕES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA
UNILAB PARA COM A ATUAÇÃO DO/A PEDAGOGO/A
EM ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL:
EXPERIÊNCIAS NO MEMORIAL LEPROSARIA
CANAFÍSTULA87

Milena Maria Gomes Araújo
Geranilde Costa e Silva

CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO DE EXTENSÃO “SEM MAIS
NEM MENOS” PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE
DISCENTES DO CURSO DE MATEMÁTICA
LICENCIATURA DA UFAL105

Viviane de Oliveira Santos
Erenilda Severina da Conceição Albuquerque
Elisa Fonseca Sena e Silva

LIÇÕES DENTRO DOS CONFLITOS ENTRE EAD E A
PSEUDOAUTONOMIA ESTUDANTIL, A INCLUSÃO E A
IMPOSIÇÃO, E AULAS E PARANOIAS, NO CONTEXTO DO
ENSINO DE MATEMÁTICA ANTES DA E DURANTE A

PANDEMIA	125
<i>Hendrickson Rogers Melo da Silva</i>	
A HISTÓRIA SOB ATAQUE: ENSINO E PESQUISA EM HISTÓRIA EM TEMPOS DE NEGACIONISMO E CRISE DEMOCRÁTICA NO BRASIL	146
<i>Victor Romero de Azevedo</i>	
O ENSINO DE HISTÓRIA EM TEMPOS DE PANDEMIA: REFLEXÕES SOBRE RUPTURAS E CONTINUIDADES NA EDUCAÇÃO NO ANO DE 2020	168
<i>José Aparecido da Silva Rocha</i> <i>Fernanda Andrade Silva</i>	
ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM HISTÓRIA, ESPAÇO DE CONHECIMENTO E PESQUISA: EXPERIÊNCIAS COMPARADAS EM UNIVERSIDADES FEDERAIS	182
<i>Fernanda Cordeiro de Almeida Faust</i> <i>Sônia Maria dos Santos Marques</i>	
SOBRE OS ORGANIZADORES.....	197

PREFÁCIO

Ensinar a pensar, esse é o papel da Escola, de acordo com Rubem Alves. A/o professora/professor, que está em sala de aula, faz a mediação entre os saberes mergulhando numa heterogeneidade de valores e comportamentos de nossas/os estudantes.

Dar aula é lidar com situações da realidade escolar. Além de ter domínio sobre a área específica, é necessário situar-se e refletir sobre como isso se mostra na sociedade, como um todo, e nas escolas. A formação docente precisa acompanhar essas mudanças e, para isso, convido você a adentrar nessa discussão através de 12 artigos construídos por professoras/es que possuem uma visão sistêmica do processo educativo.

No Capítulo 1, “Os multiletramentos nas práticas de ensino remoto: (des)construindo paradigmas”, as/os autoras/es apresentam suas contribuições sobre a formação docente e a importância de se ressignificar as práticas de ensino e aprendizagem com uma pedagogia que contemple linguagens múltiplas.

O Capítulo 2 intitulado “As teorias sobre alfabetização e letramento na formação escolar: desafios em tempos de pandemia”, continua o diálogo sobre os desafios impostos pela pandemia, de modo especial, as/aos professoras/es alfabetizadoras/es.

Em “Alfabetização e letramento na Política Educacional Cuiabana”, Capítulo 3, as/os autoras/es trazem a proposta da Escola Cuiabana e abordam sobre o perfil da/o professora/professor que atua na alfabetização e letramento buscando enfrentar os desafios que a docência exige.

Em “A importância da formação docente para uma educação de qualidade”, Capítulo 4, as/os autoras/es destacam o desenvolvimento de competências para a melhoria do processo de aprendizagem e familiarização das/os estudantes com as novas tecnologias.

O Capítulo 5, “O desafio de alfabetizar hoje”, nos convida a

conhecer diferentes formas de alfabetizar as crianças, as metodologias empregadas pelas/os professoras/es em sala de aula e as reflexões sobre o aprender dos 6 aos 9 anos de idade.

No Capítulo 6, as brincadeiras populares dão a tônica ao diálogo sobre as práticas pedagógicas na Educação Infantil. O artigo “As brincadeiras populares como práticas pedagógicas-performativas desfolclorizantes na Educação Infantil”, traz a temática tendo como aporte teórico a pedagogia da infância e a sociologia da infância.

O Capítulo 7, “Contribuições do curso de pedagogia da UNILAB para com a atuação do/a pedagogo/a em espaços de educação não formal: experiências no Memorial Leprosaria Canafistula”, responde sobre as possibilidades de atuação pedagógica fora do ambiente escolar.

Discorrendo, ainda, sobre a relação dialógica com a comunidade, o Capítulo 8, “Contribuições do projeto de extensão “sem mais nem menos” para a formação inicial de discentes do curso de Matemática licenciatura da UFAL”, traz a necessidade das/os estudantes das licenciaturas terem contato com a comunidade do entorno para conhecer o contexto social.

No Capítulo 9, “Lições dentro dos conflitos entre EAD e a *pseudoautonomia* estudantil, a inclusão e a imposição, e aulas e paranoias, no contexto do ensino de matemática antes da e durante a pandemia”, o autor provoca o leitor a pensar sobre alguns desafios impostos às/ aos professoras/es durante a aplicação das tecnologias nas aulas de Matemática.

O ensino e pesquisa em História volta a ser discutido no Capítulo 10, em “A história sob ataque: ensino e pesquisa em história em tempos de negacionismo e crise democrática no Brasil”, numa temática atual, política e polêmica, o autor discute os modos como professoras/es e pesquisadoras/es podem desconstruir discursos falsos que circulam nas mídias.

“O ensino de história em tempos de pandemia: reflexões sobre rupturas e continuidades na educação no ano de 2020” aborda, no Capítulo 11, sobre como se deu o ensino de História diante da mudança do ensino presencial para o ensino remoto através de uma

entrevista realizada com docentes da Educação Básica.

E por fim, numa linguagem resoluto, as autoras de “Estágio supervisionado em História, espaço de conhecimento e pesquisa: experiências comparadas em Universidades Federais” discutem sobre o estágio como importante campo de conhecimento e como espaço de experiência exitosa de um laboratório de ensino.

Com os textos desta obra apresentados em síntese, finalizo esse prefácio na certeza que a/o leitora/leitor encontrará, para além de um discurso sobre as práticas, as experiências vivenciadas por docentes sobre a formação inicial e continuada na Educação Básica e Superior.

Natercia de Andrade Lopes Neta

OS MULTILETRAMENTOS NAS PRÁTICAS DE ENSINO REMOTO: (DES)CONSTRUINDO PARADIGMAS

*Paulo Alexandre Filho*¹

*Claudineia Peres Bertaglia*²

*Rubia Mara Lemes*³

*Yngrid Karolline Mendonça Costa*⁴

INTRODUÇÃO

A partir dos protocolos sanitários vigentes, o distanciamento social impôs aos modelos tradicionais de educação novos paradigmas e novas configurações. A educação, neste momento, torna-se disruptiva, trazendo à tona a necessidade de abordagens que contemplem não apenas o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), como também a inserção das multisseminários que circulam pelas esferas digitais. Nesse sentido, (re)significar as práticas de ensino-aprendizagem torna-se ponto fundamental para que professores e alunos possam (re)construir seus percursos, promovendo novos paradigmas na área teórico-metodológica da educação.

-
- 1 Doutorando em Educação pela linha de pesquisa Teoria e Práticas Pedagógicas pela Universidade Estadual Paulista - Unesp - Campus de Marília - SP- Brasil. E-mail: p.alexandre@unesp.br.
 - 2 Mestra em Língua Portuguesa pelo programa de mestrado profissional em Letras (ProfLetras) pela Universidade Estadual Paulista - Unesp - Campus de Assis -SP. E-mail: .claudineia.bertaglia@gmail.com.
 - 3 Mestra em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista - Unesp - Campus de Assis - SP- Brasil. E-mail: rubiadiogolemes@gmail.com.
 - 4 Doutoranda em Educação pela linha de pesquisa Teoria e Práticas Pedagógicas pela Universidade Estadual Paulista - Unesp - Campus de Marília - SP - Brasil. Agência de fomento: CAPES. E-mail: yngrid.karolline@unesp.br.

Diante das transformações de mundo dos últimos tempos, observamos que a vigência de modelos tradicionais de ensino-aprendizagem, apesar de persistirem na Educação Básica, têm contribuído pouco para a consolidação de práticas significativas e coerentes com a realidade que circunda os jovens na contemporaneidade. Novos modelos de interação são constituídos em meio às práticas sociais, envolvendo o uso da linguagem, de modo a corroborar as exigências de uma proposta de ensino que integre novas perspectivas, valorizando a formação de uma sociedade digitalizada e dependente dos artefatos tecnológicos.

Ademais, a implementação às pressas da modalidade remota nas instituições da Educação Básica fomentaram a busca dos professores por formação voltada para o uso das TDIC, tendo em vista as exigências do distanciamento social. De acordo com Arruda e Siqueira (2021, p. 02), “[...] reinventar-se com as ferramentas e os instrumentos tecnológicos foi uma alternativa inovadora para manter relações nos meios educacionais, isso porque os alunos e professores precisam dar continuidade a seus processos de ensino e aprendizagem.”

Dessa forma, constatamos que o ensino remoto por se tratar de uma imposição, sobretudo sanitária, não passou pelo processo democrático de discussão em sua implementação, para que fossem construídas bases legais e/ou teórico-metodológicas que pudessem nortear o trabalho do professor, de modo que em um primeiro momento os educadores foram tomados pelas incertezas de um contexto novo e desafiador. Sabemos que grande parte dos educadores e instituições não estavam preparados o suficiente para tanta inovação em um intervalo de tempo tão curto, fazendo-nos presenciar que muito daquilo que está sendo construído, é a partir do método do erro e da tentativa. Sampaio (2020, p. 07) aponta que “diversas dificuldades relacionadas ao uso das tecnologias da informação permeiam essas práticas, que vão desde a escassez de recursos, até a falta de manejo, por parte do docente, em adaptar a rotina de trabalho [...].”

Garcia (2020, p. 29) ressalta que “A sociedade tecnologizada e os desafios educacionais nos direcionam para um olhar atento para as novas demandas, que perpassam o ensinar e o aprender, a língua,

o desenvolvimento de competências e um manejo das informações.” Independente das fragilidades educacionais que o contexto de pandemia desvelou, pois tornam-se inquestionáveis todos os empecilhos que se atrelam à Educação Básica, principalmente a pública, acreditamos que na função de educadores precisamos procurar alternativas que possam fortalecer nossas práticas, amparando-nos em teorias e estudos que além de promoverem o movimento da reflexão, consigam colaborar com a realidade emergente nos dias de hoje.

Sendo assim, este artigo tem como objetivo refletir sobre possibilidades de ensino-aprendizagem à luz da teoria dos multiletramentos em tempos de ensino remoto nas mais diversas áreas do conhecimento. Destacamos *a priori* que tal perspectiva trata-se de uma pedagogia surgida ao final do século XX e cunhada pelo Grupo de Nova Londres (GNL) para fins de reflexão sobre as novas demandas da escola que na transição secular já dava indícios da necessidade de se renovar. Para Rojo (2012, p. 30), “essa proposta didática é de grande interesse imediato e condiz com os princípios de pluralidade cultural e de diversidade de linguagens envolvidos nos conceitos de multiletramentos.”

Em hipótese alguma, desconsideramos os aspectos sociais que pudessem intensificar a exclusão de alunos, provocando um cenário de marginalização em virtude da escassez de insumos e/ou falta de recursos financeiros para se equiparem adequadamente e consideramos essas questões fundamentais. Contudo, para mantermos o foco da discussão a que nos propomos, optamos por conduzir este artigo para uma reflexão que pudesse subsidiar o professor em sua prática a partir de sua realidade local e também daquilo de que ele e seus alunos dispõem durante as aulas. Leite *et al.* (2020, p. 07) observam que “uma questão importante a ser destacada é a desigualdade gigantesca entre os sistemas públicos e privados da Educação Básica e a própria distância social entre as famílias dos estudantes brasileiros.”

Sampaio (2020, p. 03) afirma que “nessa situação, inclui-se a necessidade de um olhar crítico para nosso contexto educacional, no que se refere à adoção de políticas públicas para a redução dos impactos da pandemia na educação.” Em contrapartida, sabemos que

na prática não podemos esperar das autoridades públicas grandes investimentos na área educacional, mesmo diante das novas exigências do momento pelo qual professores de Educação Básica, estudantes e instituições passam há mais de um ano no país.

Neste estudo, utilizamos uma metodologia qualitativa com procedimento bibliográfico que de acordo com Gil (2002, p. 44), “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Como referencial teórico, amparamo-nos em Ribeiro (2021) e Rojo e Moura (2019) sempre articulados com as situações pragmáticas, envolvendo educadores e educandos em contexto de aprendizagem remota. Partimos da hipótese de que a Pedagogia dos multiletramentos, mediada pelas TDIC, promove práticas linguageiras significativas e potencializadoras para o processo de legitimação social dos sujeitos, em que a inserção de uma teoria multicultural e multilinguística torna-se preponderante para o ensinar e aprender do século XXI.

Este artigo está dividido em três partes, sendo elas: i) *introdução*; ii) *multiletramentos e ensino remoto: implicações teóricas*; iii) *os multiletramentos na perspectiva do ensino remoto: (re)configurando percursos, discutindo possibilidades*; e, por fim, a *conclusão*. Procuramos, ao longo deste estudo, confrontar teoria e prática como forma de (re)construir com o leitor pontos de reflexão preponderantes para nós, professores de Educação Básica, que vivenciamos momentos de muitas incertezas e inúmeras inquietações frente ao contexto de distanciamento em razão da pandemia de COVID-19.

Multiletramentos e ensino remoto: implicações teóricas

Conforme apontamos anteriormente, o ensino remoto foi imposto como medida a favor da continuidade das aulas, contudo, trata-se de uma modalidade de ensino-aprendizagem implementada às pressas. Desse modo, não houve possibilidade de se estabelecer um processo democrático de discussão em que educadores e poder público pudessem elaborar um plano de ação viável e, ao mesmo tempo, compatível com a realidade socioeconômica de cada região. Questões

de desigualdades sociais, infelizmente, não tiveram tempo para serem pensadas antes da retomada das aulas pelo sistema de ensino remoto.

Muitos são os desafios que se colocam diante do contexto emergencial de ensino remoto. Muitas são as inquietações que afligem educadores, alunos, gestores e pais. O que podemos afirmar, de antemão, é que todas essas transformações anteciparam a entrada das tecnologias digitais nos ambientes de ensino-aprendizagem. Daí se originam as expectativas em torno de um assunto que já vem sendo debatido há alguns anos nos meios acadêmicos e que têm sido alvo de pesquisas na área educacional.

Todavia, a pedagogia dos multiletramentos, a nosso ver, traz possibilidades de uma abordagem teórico-metodológica capaz de minimizar as dificuldades de alcance da aprendizagem em tempos de pandemia. As TDIC por fazerem parte da realidade de grande parte dos nossos alunos é de extrema importância para o processo de viabilização de práticas pedagógicas voltadas para valorização das multissemiotes e multimodalidade que permeiam as práticas sociais. Segundo Rojo e Moura (2019, p. 20):

Multiletramentos é, portanto, um conceito bifronte: aponta, a um só tempo, para a diversidade cultural das populações em êxodo e para a diversidade de linguagens nos textos contemporâneos, o que vai implicar, é claro, uma explosão multiplicativa dos letramentos, que se tornam multiletramentos, isto é, letramentos em múltiplas culturas e em múltiplas linguagens (imagens estáticas e em movimento, música, dança e gesto, linguagem verbal oral e escrita).

O fato da escola contemporânea ter a responsabilidade de voltar seus olhos para uma pedagogia que contemple em seu bojo a vasta gama de linguagens que circulam na atualidade, por si só, leva-nos a (des)construir a ideia de que as instituições de ensino só têm espaço para o cânone. Pelo contrário, a inserção dos multiletramentos vem para romper esses paradigmas há tempos arraigados no contexto educacional. Não se trata de desprestigiar o clássico ou renegá-lo, mas sim, de integrar a todos esses artefatos já prestigiados culturalmente outras modalidades de linguagem e construção de sentidos.

De acordo com Rojo e Moura (2019, p. 24), “nessa nova

acepção, o termo ‘letramento’ embutido no conceito de multiletramentos abre cada vez mais espaço aos conceitos de mídia e de modalidade de linguagem, ganhando mais força, neste caso, o prefixo multi.” Assim, compreendemos que, apesar da complexidade teórica que abarca o conceito supracitado, muitas são as possibilidades de vinculação dessa perspectiva com as práticas de ensino-aprendizagem no processo de construção do conhecimento, principalmente, quando mediado pela interface da tela.

A aprendizagem da língua materna, na maioria das vezes, privilegiou o estudo do texto unimodal e impresso, deixando de lado a riqueza multissemiótica dos gêneros que se materializam em ambientes virtuais. Em relação a isso, Dias *et al.* (2012, p. 75) afirmam que “atualmente essas práticas têm sofrido modificações com a inserção e o uso das novas tecnologias. Os textos combinam imagens estáticas (e em movimento) com áudio, cores, *links*, seja nos ambientes digitais ou na mídia impressa.” Portanto, as novas maneiras de produção de linguagem transcendem o sentido rígido e engessado da palavra escrita no papel, uma vez que outras formas de comunicação podem fazer parte dos textos.

A inserção do prefixo “*multi*” à palavra “*letramento*” veio para transfigurar a passagem, sobretudo, do impresso para o virtual. Salientamos que a perspectiva dos multiletramentos não se atrela, única e exclusivamente, às tecnologias digitais, pois a imagem integrada à palavra também se constitui como fonte de multimodalidade. Porém, diante da situação de ensino remoto, acreditamos que essa teoria juntamente com os recursos tecnológicos possam oferecer uma maior efetividade dos processos tanto de ensinar quanto de aprender. Para Rojo e Moura (2019, p. 19), “cada prática letrada, em seu contexto específico, tem seu próprio regime: seus participantes, suas funções, sua linguagem, seu contexto, sua distribuição de poderes.” Nesse sentido, Canuto e Thadei (2019, p. 219) alertam:

Formar professores no contexto deste milênio é, ou deveria ser, muito diferente de formar professores como há trinta ou quarenta anos, quando ainda predominava o ensino conteudista, quando os letramentos eram bastante voltados à cultura escrita impressa e não se falava em multiletramentos, quando as

tecnologias disponíveis para o ensino eram poucas, analógicas e evoluíam a passos bem mais modestos do que hoje em dia.

A formação de professores é outro assunto muito recorrente quando tratamos do uso das TDIC como recursos de mediação no processo de ensino-aprendizagem. Formar adequadamente os profissionais da educação, a nosso ver, é outro aspecto essencial para que a escola atinja seus objetivos e os professores consigam promover junto aos estudantes práticas pedagógicas coerentes com as transformações de mundo dos últimos tempos. Assim, a (re)configuração do ensino remoto também evidenciou os entraves quanto à formação continuada dos educadores que na maioria das vezes demonstram dificuldades em operar com as ferramentas tecnológicas em seu ambiente de trabalho.

Diante da revolução tecnológica que vivenciamos na contemporaneidade, Coscarelli e Kersch (2016, p. 09) ressaltam que “nesse mundo que nos exige essa nova compreensão da linguagem, temos de pensar, se de fato, estamos preparando nossos alunos, e isso passa pela perspectiva de uma pedagogia de multiletramentos.” Pensar a educação em tempos hodiernos requer uma compreensão de mundo que transgride as barreiras do trivial, do estático e do monológico, uma vez que nosso alunado também se transformou, à medida que o mundo foi sendo afetado pelas mudanças nas mais diversificadas áreas da ciência.

É de comum acordo que a linguagem se adapta a partir das necessidades dos falantes e as especificidades de cada comunidade em um dado contexto social e histórico. Logo, as múltiplas linguagens dos meios digitais tornam-se comprovações vivas de que essas novas modalidades precisam articular-se aos objetos do conhecimento de modo que a escola de fato constitua-se como principal agência de (multi)letramentos. Para isso, observamos que as práticas docentes precisam passar por constantes (res)significações, encadeando um processo fluido de (re)construção e (des)construção em que todos os envolvidos sintam-se capazes de ensinar e aprender da melhor forma possível.

Reiteramos que multiletrar trata-se de prática social que

interseccionada com as práticas escolares deveria constituir-se como instrumento de legitimação dos sujeitos que se utilizam dessas multiletramentos para construir seus discursos e se fazerem reconhecidos dentro de uma comunidade linguística. Em outras palavras, a pedagogia dos multiletramentos vem ao encontro de tudo aquilo que já estamos acostumados em nosso dia a dia: tecnologia, variações linguísticas e diferenças socioculturais. O diferencial está no aspecto valorativo de cada um desses elementos citados, uma vez que tal perspectiva compromete-se com a integração dessas novas modalidades de expressão no processo de ensino-aprendizagem.

Liberali e Megale (2019, p. 68) esclarecem que “[...] os multiletramentos se abrem para a produção de sentidos novos, criando significados mais amplos, contextualmente situados e altamente diversificados em relação a outros contextos.” Nesse sentido, a busca por implementar um trabalho pedagógico norteado pela teoria dos multiletramentos atrela-se à construção de sujeitos que aprendam a se utilizar criticamente dessas novas linguagens, tornando-se agentes sociais capazes de promover transformações sociais tão importantes para a legitimação de identidades, culturas etc.

Nesse sentido, a responsabilidade da escola como principal agência de (multi)letramentos é levar para esses alunos objetos de conhecimento que realmente sejam significativos e relevantes para o exercício da cidadania que nos dias de hoje também se materializa em ambientes virtuais. Não se trata apenas de lançar conteúdos, mas sim de articular o real e o necessário partindo-se da viabilidade de cada local, pois conforme supracitado não descartamos a existência de todos os aspectos dificultadores que alunos e profissionais de educação precisam enfrentar durante o processo de construção do conhecimento.

As ferramentas digitais podem estar a nosso favor desde que a articulação entre recursos e objetos do conhecimento seja ponto fundamental, pois a utilização de artefatos tecnológicos precisa ter objetivo de promover a reflexão, a criticidade e a valorização de identidades. Matias (2016, p. 181) reitera que “[...] a utilização dessas ferramentas não deve ser encarada como um fim, mas sim como uma nova possibilidade de dimensão concreta na construção e reconstrução de

conhecimentos e saberes .”

Outro aspecto a ser mencionado é que a aprendizagem voltada para a perspectiva dos multiletramentos relaciona-se com a construção de pessoas que sejam capazes de se guiar pelas diferentes veredas do conhecimento, independente da área em que atuam. O mais importante pelo que percebemos de acordo com essa teoria é a busca pela formação de sujeitos que saibam seu lugar de fala e dele se apropriem de maneira ativa e humanizada, ou seja, trata-se uma pedagogia que visa a formação holística de cada um dos envolvidos.

Vivemos em um mundo em que se espera (empregadores, professores, cidadãos, dirigentes) que as pessoas saibam guiar suas próprias aprendizagens na direção do possível, do necessário e do desejável, que tenham autonomia e saibam buscar como e o que aprender, que tenham flexibilidade e consigam colaborar com urbanidade. (ROJO, 2012, p. 27)

Conforme supracitado, tal perspectiva teórica/pedagógica visa uma educação plena em que os alunos construam seus papéis sociais de maneira responsiva e responsável diante de uma sociedade carente de pessoas com formação plena e valores imprescindíveis para a sociedade do século XXI.

Os multiletramentos na perspectiva do ensino remoto: (re) configurando percursos, discutindo possibilidades

A construção da aprendizagem enquanto processo formativo ocorre de diferentes maneiras, tendo em vista a heterogeneidade e especificidade de cada estudante. Alguns demonstram maior facilidade em compreender aulas expositivas, outros necessitam de exemplificações que tenham vínculos diretos com a realidade concreta etc. Partimos do pressuposto de que independente das dificuldades ou aptidões de cada um de nossos alunos, toda e qualquer aprendizagem exige propósitos de natureza prática, ou seja, os objetos do conhecimento precisam estar relacionados com a vivência e as práticas sociais.

Assim, quando planejamos nossas aulas devemos pensar em pontos essenciais do conteúdo a ser explorado de modo que esses

estudantes compreendam o porquê de estarem aprendendo determinado objeto do conhecimento. Muitas vezes, a teoria dos multiletramentos é compreendida como uma pedagogia voltada exclusivamente para a aprendizagem do componente curricular de Língua Portuguesa. Ressaltamos aqui que a proposta de trabalhar com textos/gêneros que circulam em ambientes digitais deve ser encarada como uma possibilidade com grande potencial pedagógico, estendendo para as mais diversas áreas do conhecimento seu arcabouço teórico-metodológico.

Para Zabala (2014, p. 21), “[...] a prática é algo fluido, fugidio, difícil de limitar com coordenadas simples e, além do mais, complexa, já que nela se expressam múltiplos fatores, ideias, valores, hábitos pedagógicos, etc.” Desse modo, compreendemos que a tarefa de ensinar além de complexa é um *modus operandi* próprio de cada profissional, que a partir de sua formação, valores e compreensão da realidade irá imprimir sua identidade pessoal à sua forma de ensinar. Em outras palavras, o educador não pode estar à parte das transformações de mundo, cultura e relações sociais, uma vez que os jovens do século XXI vivenciam tudo isso no dia a dia e nas práticas sociais.

A pedagogia dos multiletramentos se justifica por se tratar de uma teoria que propõe aos educadores a integração humanizada de todas essas modificações que se refletem sobretudo na linguagem. É inquestionável que a comunicação nos dias de hoje tornou-se mais dinâmica e muito vasta do ponto de vista das ferramentas que podem compor o sentido. As redes sociais e o acesso à internet trouxeram para o campo da linguagem outros elementos capazes de promover a interação entre os falantes. Podemos responder a uma pergunta com um emoji, gift ou mensagem de áudio sem que haja perda semiótica ou prejuízo semântico, ou seja, é possível entender e se fazer entendido por vias que não sejam necessariamente a palavra escrita.

Dessa forma, queremos evidenciar que essas linguagens, chamadas na atualidade de multissemiotes, não podem ser negligenciadas no momento de planejar nossas aulas, pois o fato de levarmos um vídeo, um *podcast*, ou um meme para introduzir determinado objeto do conhecimento aproxima a aprendizagem da realidade. Nesse sentido, a pedagogia dos multiletramentos se constitui como proposta que

visa à valorização dos fenômenos sociais, sobretudo, no que se refere à circulação e à produção de informações. Garcia (2020, p. 57) observa que “a globalização tem impulsionado mudanças de naturezas variadas em toda a sociedade e, como consequência, interconectividade e contextos de aproximação dos povos por meio das TDIC.”

Ribeiro (2021, p. 16) elucida que “a pedagogia dos multiletramentos foi absorvida, ao menos como ideia e proposta, pelo pensamento brasileiro em educação e linguagens, sendo hoje fundamentação da Base Nacional Comum Curricular [...]”. Uma proposta tão rica, ampla e integradora, neste momento de pandemia, ganha ainda mais espaço entre as discussões a respeito das práticas intermediadas pela tecnologia. Contudo, ressaltamos que não se trata apenas de uma mediação como recurso, pois a utilização dessas ferramentas em ambiente de ensino-aprendizagem requer do professor uma escolha metodológica capaz de engajar seus alunos e construir conhecimento.

A educação escolar exerce papel fundamental em todo o processo de transformação social. À semelhança da política e da religião, a educação serve para libertar ou alienar; despertar protagonismo ou favorecer o conformismo; incutir visão crítica ou legitimar o *status quo*, como se ele fosse insuperável e imutável; suscitar práxis transformadora ou sacralizar o sistema de dominação. (BETTO, 2019, p. 17)

Sendo assim, reiteramos o papel social da educação, bem como de seus educadores que no dia a dia da sala de aula, mesmo sendo remota em razão do distanciamento social, mantêm-se aguerridos por uma aprendizagem significativa e transformadora. Conforme supracitado, a responsabilidade de promover um ensino que ofereça aos seus alunos possibilidades de intervenção na realidade trata-se sobretudo de uma formação plena que valoriza as mudanças, (re)configurando as relações sociais e rompendo com paradigmas há muito tempo intrincados em nossa sociedade.

CONCLUSÃO

A pedagogia dos multiletramentos não pode ser descartada das práticas de ensino-aprendizagem, e isso é fato. No entanto, em tempos

de distanciamento tal teoria se torna imprescindível, principalmente, no que se refere à construção do conhecimento coerente com a vivência dos nossos alunos que passam grande parte do dia conectados. Neste artigo, buscamos trazer ao campo da reflexão aspectos que de alguma forma possam colaborar com a prática dos professores de Educação Básica em contexto de pandemia.

As expectativas em torno do ensino remoto ainda persistem, tendo em vista que se trata de fenômeno *in loco*, ou seja, ainda estamos passando por ele e não temos previsão de quando retomaremos as aulas presencialmente e com todos os alunos. As alternativas que nos colocam são muitas e a literatura científica é vasta, oferecendo-nos subsídios teóricos para o enfrentamento de todos os desafios que nos são impostos dia a dia. A formação do professor merece destaque, uma vez que todos os educadores de alguma forma tiveram que realinhar suas estratégias e buscar nas TDIC o suporte necessário para o acontecimento das aulas.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, J. S.; SIQUEIRA, L. M. R. C. Metodologias Ativas, Ensino Híbrido e os Artefatos Digitais: sala de aula em tempos de pandemia. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 1-14, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/4292>. Acesso em: 10 de mar. de 2021.

BETTO, F. Educação e consciência crítica. In: LIBERALI, F. C.; MEGALE, A. (orgs.). **Alfabetização, letramento e multiletramentos em tempos de resistência**. Campinas: Pontes editores, 2019.

CANI, J.; COSCARELLI, C. V. Textos multimodais como objetos de ensino: reflexões em propostas didáticas. In: KERSCH, D. F.; COSCARELLI, C. V.; CANI, J. B. (orgs.). **Multiletramentos e Multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. 1. ed. Campinas: Pontes, 2016.

CANUTO, M.; THADEI, J. A formação inicial de professores numa perspectiva dos novos (multi)letramentos. In: LIBERALI, F. C.; MEGALE, A. (orgs.). **Alfabetização, letramento e multiletramentos em tempos de resistência**. Campinas: Pontes Editora, 2019.

COSCARELLI, C. V.; KERSCH, D. F. Pedagogia dos multiletramentos: alunos conectados? In: KERSCH, D. F.; COSCARELLI, C. V.; CANI, J. B. (orgs.). **Multiletramentos e Multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. 1. ed. Campinas: Pontes, 2016.

DIAS, A. V. M.; MORAIS, C. G.; PIMENTA, V. R.; SILVA, W. B. Reescrevendo imagens cotidianas. In: ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.). **Multiletramentos na escola**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2012.

GARCIA, D. N. M. **Perspectivas educacionais e novas demandas: contribuições da telecolaboração**. Marília: Cultura Acadêmica, 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa?** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LEITE, N. M.; LIMA, E. G. O.; CARVALHO, A. B. G. Os professores e o uso de tecnologias digitais nas aulas remotas emergenciais, no contexto da pandemia da COVID-19 em Pernambuco. **EM TEIA** – Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana – v. 11, n. 2, p. 01-15, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/emteia/article/view/248154>. Acesso em: 15 de mar. de 2021.

LIBERALI, F. C.; MEGALE, A. Alfabetização, letramento e multiletramentos em tempos de resistência: Por que importa? In: LIBERALI, F. C.; MEGALE, A. (orgs.). **Alfabetização, letramento e multiletramentos em tempos de resistência**. Campinas: Pontes editores, 2019.

MATIAS, J. O Google Drive como ferramenta de escrita colaborativa do gênero projeto de pesquisa: um caminho para o letramento digital. In: KERSCH, D. F.; COSCARELLI, C. V.; CANI, J. B. (orgs.). **Multiletramentos e Multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. 1. ed. Campinas: Pontes, 2016.

RIBEIRO, A. E. Que futuros redesenhamos? Uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 9, p. 1-19, 2020. Disponível em: <http://natal.uern.br/periodicos/index.php/DDL/article/view/2196>. Acesso em: 12 de mar. de 2021.

ROJO, R.; MOURA, E. **Letramentos, mídias e linguagens**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: Diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.). **Multiletramentos na escola**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2012.

SAMPAIO, R. M. Teaching and literacy practices in COVID-19 pandemic times. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, p. 01-16, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/4430> . Acesso em: 19 de fev. de 2021.

ZABALA, A. **A prática educativa: Como ensinar?** Tradução de Ernani da Rosa. Porto Alegre: Penso, 2014.

AS TEORIAS SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA FORMAÇÃO ESCOLAR: DESAFIOS EM TEMPOS DE PANDEMIA

Jackeline Barcelos Corrêa¹

Amaro Sebastião de Souza Quintino²

João Batista da Silva Santos³

Joberto da Silva Pessanha Junior⁴

INTRODUÇÃO

A aprendizagem é um processo contínuo de construção e superação, é fundamental que o professor tenha conhecimento prático/teórico no que tange o ato de ensinar e aprender. Esta construção de conhecimentos implica numa inter-relação entre sujeitos, para que, num espaço de confiança juntos possam recriar o conhecimento.

No período que antecedeu a pandemia, quando o processo de mediação pedagógica acontecia presencialmente nas instituições educativas, as professoras dispunham de recursos tecnológicos para suprir as suas demandas pessoais e acadêmicas, bem como as necessidades vinculadas ao desempenho profissional. Com a necessidade do isolamento social foi exigida dos professores, que os mesmos migrassem para o ensino híbrido visando atender a possibilidade da realização do trabalho em regime *home-office*, com aulas síncronas e assíncronas

1 Doutoranda em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Contato: jack.barcelos1@hotmail.com

2 Mestrando em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Contato: amarotiao@yahoo.com.br

3 Mestre em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Contato: joaosanto.92@gmail.com

4 Licenciando em Pedagogia Mestre pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Contato: jjjpessanha@gmail.com

para cumprir as demandas e as atribuições nas escolas, para evitar o contágio do vírus.

Durante a pandemia, toda comunidade escolar se deparou como desafio de instituir o processo de mediação pedagógica à distância em busca de minimizar o prejuízo na vida dos alunos. Sendo assim, a alfabetização digital se fez necessária para todos os envolvidos na escola e ainda se estendeu a uma necessidade da participação da família, principalmente em relação às crianças pequenas que não estavam habituadas ao uso da máquina.

A presente pesquisa busca abordar conceitos relevantes sobre alfabetização e letramento com o objetivo de refletir sobre os desafios dos professores em tempos de pandemia mundial.

Metodologicamente a pesquisa teve como base os estudos dos documentos legais que amparam a educação brasileira, concomitante às teorias de: Tfouni (2006), Marchuski (2010), Soares (2014), Macedo, Ornellas e Bonfim (2020), entre outros, utilizou para esta proposta uma análise bibliográfica amparada nos estudos do Gil (1999).

Tal estudo aponta para os desafios encontrados pelos professores de alfabetizarem as crianças durante o isolamento social devido à contaminação do Coronavírus. A disseminação dessa doença causada pelo Coronavirus foi crescendo e atingindo o planeta. Sendo assim a pandemia mundial marcou o ano de 2020 e 2021 atingindo a população existente, pois aos poucos essa do infectou um grande número de pessoas em todos os países.

A alfabetização digital se fez necessária, e ela define-se por um aprendizado, que envolve signos linguísticos, sistemas de linguagem verbal e não verbal que permite ao sujeito desenvolver práticas de leitura e de escrita em ferramentas digitais. Desta maneira, trata-se de uma alfabetização feita a partir de recursos tecnológicos dentro do contexto do letramento digital. Os instrumentos digitais trazem novas formas de registros sociais da escrita e no modo como se lê os textos, em especial, por conta da hipertextualidade. Durante o isolamento a alfabetização digital se fez presente e imprescindível para aproximar os alunos e professores da escola.

Sendo assim, os teóricos apresentam seus apontamentos de forma clara e objetiva para auxiliar os entendimentos dos futuros alfabetizadores sobre a temática. Tanto a alfabetização quanto o letramento são processos contínuos, que precisam ser acompanhados de maneira comprometida pelo professor e depende do esforço do aluno, da sequência didática e que devem ser compreendidos pela equipe pedagógica para que se realize um trabalho desafiador, para que dê conta das habilidades de leitura e escrita do aluno.

DESENVOLVIMENTO

Alfabetizar é um conjunto de aprendizado, e também é um processo político, que promove a cidadania, a autonomia, quando for praticada com lucidez, pois oferece perspicácia aos educandos de construir seus conceitos num contexto mais amplo, sendo esse analisado e *apreendido* pela complexidade das interações múltiplas que os ambientes, as pessoas e os objetos implicam (SOARES, 2016).

Em relação a Soares (2016, p. 16) ela aponta que “podemos entender por métodos de alfabetização um conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, oriente, a aprendizagem inicial da leitura e da escrita”. Por isso, é importante reforçar que a alfabetização é um processo complexo ligado à construção do conhecimento. Atualmente, este conceito está sofrendo muitas ramificações aliado a outras áreas do conhecimento, por exemplo: Alfabetização Musical, Alfabetização Matemática, Alfabetização em Informática, Alfabetização Digital além da sua origem que era para designar a aquisição da leitura e da escrita formal.

Nas considerações de Santos (2007):

Entende-se o quanto é essencial um processo de alfabetização significativo, porém não é tarefa fácil, para obter sucesso no processo de alfabetização é necessário muito estudo e dedicação por parte do educador, método adequado à turma, e levar em consideração a individualidade dos alunos. A escola não é o único lugar de ensino, por esse motivo é importante trabalhar com diferentes gêneros textuais, pois as crianças estão constantemente em um ambiente letrado (SANTOS, 2007, p. 98).

Para compreender melhor essa concepção utilizaram-se os

estudos teóricos da Magda Soares (2004), para identificar as características do ato de ler:

Dessa forma, ler entende-se desde a habilidade de simplesmente traduzir em sons sílabas isoladas, até habilidades de pensamento cognitivo e metacognitivo; inclui, entre outras habilidades, a habilidade de decodificar símbolos escritos; a habilidade de captar o sentido de um texto escrito; a capacidade de interpretar sequência de ideias ou acontecimentos, analogias, comparações, linguagem figurada e relações complexas, anáforas; e ainda habilidade de fazer previsões iniciais sobre o significado do texto, de construir o significado combinando conhecimentos prévios com informações do texto, de controlar a compreensão e modificar as previsões iniciais, quando necessário, de refletir sobre a importância do que foi lido, tirando conclusões e fazendo avaliações (SOARES, 2004, p. 31).

Entende-se que alfabetizar faz parte de um processo decodificador, evidenciando a necessidade de ser um processo significativo de aprendizagem, de forma que todas as informações adquiridas devem ser assimiladas, interpretadas e utilizadas pelos indivíduos nas práticas sociais. Neste sentido, no processo de alfabetização é preciso compreender e ter um olhar nas diversas habilidades, para utilizar a leitura e a escrita como condições fundamentais para a participação de todos os envolvidos.

Autores pontuam diferentes conceitos e concepções sobre a alfabetização, de acordo com Val (2006):

(...) pode-se definir alfabetização como o processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilitem ao aluno ler e escrever com autonomia. Noutras palavras, alfabetização diz respeito à compreensão e ao domínio do chamado “código” escrito, que se organiza em torno de relações entre a pauta sonora da fala e as letras (e outras convenções) usadas para representá-la, a pauta, na escrita (VAL, 2006, p. 19).

Já para Clotilde Perez (2002):

(...) a alfabetização é um processo que, ainda que se inicie formalmente na escola, começa de fato, antes de a criança chegar à escola, através das diversas leituras que vai fazendo do mundo que a cerca, desde o momento em que nasce e, apesar de se consolidar nas quatro primeiras séries, continua pela vida

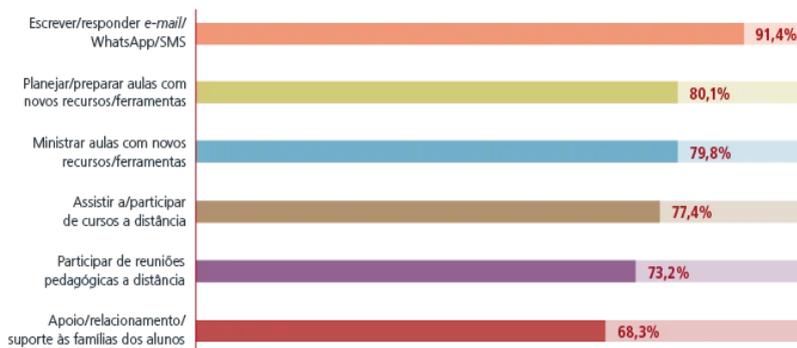
afora. Este processo continua apesar da escola, fora da escola paralelamente à escola (PEREZ, 2002, p. 66).

Atualmente, a alfabetização tem enfatizado mais a prática envolvendo um processo de construção de conhecimentos, com o intuito de reconhecer os educandos como sujeitos autônomos, críticos na sociedade para serem sujeitos ativos, que possuam a competência de contribuir e de transformar a sociedade, para que ela seja mais justa, igualitária e cidadã.

Com a pandemia do COVID-19 que impôs como uma das medidas necessárias ao seu enfrentamento o distanciamento social e a suspensão de muitas atividades, os professores foram conduzidos a utilizar diferentes estratégias, de maneira a desenvolver atividades na modalidade remota com maior e/ou menor sistematicidade.

Diante desses panoramas todos foram atingidos, sobretudo as crianças recém-chegadas ao primeiro ano do Ensino Fundamental I, bem como as do segundo ano que requerem, por suas especificidades infantis e/ou pela condição de ainda não alfabetizadas, em sua grande maioria requerendo mais atenção, cuidado e intervenções diferenciadas, ampliando consideravelmente, as atividades docentes. O quadro abaixo corrobora com esses dados:

Aumento das atividades docentes



Fonte: Fundação Carlos Chagas, 2021.

Os resultados da Fundação Carlos Chagas apresentaram aumentos significativos no trabalho *home-office* no que tange as atividades

docentes, gerando uma ampliação considerável de dias e horas de trabalho durante a pandemia. Os professores estão exercendo suas atividades laborais por mais horas diárias, estão gravando aulas e editando textos e planilhas, etc.

Sendo assim, é um grande desafio para os professores, darem conta de tantas demandas, já que ritmo de trabalho ficou mais acelerado e cansativo no *home-office*, pois as informações têm chegado por diferentes canais a todo instante. Além dos meios oficiais da escola, chegam tarefas por *e-mail* e aplicativos de mensagem, e os solicitantes precisam de uma resposta rápida. A atuação do professor está mais voltada a cumprir metas e demandas, do que apenas cumprir o horário de trabalho em sala de aula, pois alfabetizar letrando tornou-se um processo cotidiano *on-line*, na vida dos professores e das crianças no cumprimento de tarefas propostas.

Soares, (2004, p. 31), diz que alfabetizar letrando “é, portanto, oportunizar situações de aprendizagem da língua escrita nas quais o aprendiz tenha acesso aos textos (...) que seja levado a construir a compreensão acerca do funcionamento do sistema de escrita alfabético”.

Para atender essa demanda de manter relação com a sociedade, surgiu o letramento, que é um termo recente que tem a intencionalidade de utilizar práticas de leitura e escrita com autonomia no contexto social. Há anos vem sendo discutido, por diversos autores, devido o fracasso enfrentado na escola nos anos iniciais, que formam alunos em muitas vezes, mal sabem ler e escrever, quanto mais interpretar e produzir textos, esses alunos são conhecidos como analfabetos funcionais.

Almeida (2014) explica que:

O letramento “designa na ação educativa de desenvolver o uso de práticas sociais de leitura e escrita, inicia-se um processo amplo que torna o indivíduo capaz de utilizar a escrita em diversas situações sociais”. Novamente reforçando o uso no contexto social, pois o letramento surgiu para complementar à alfabetização, pois não basta apenas ler e escrever (...). O letramento: “surgiu da palavra inglesa ‘literacy’ (letrado)”, pois além de ler e escrever é necessário utilizar a leitura e a escrita nas práticas sociais. Ainda, nos grifos da autora (p. 206) a pessoa letrada: “não é mais ‘só aquele que é versado em letras ou literaturas’, e sim ‘aquele que além de dominar a leitura e a escrita, faz uso

competente e frequente de ambas”. O letramento é um conceito enraizado na alfabetização e por algumas vezes são confundidos (ALMEIDA, 2014, p. 205-206).

Uma aprendizagem de qualidade exige que saibamos ler e escrever exercendo as diversas funções dentre elas: os aspectos sociais, um olhar crítico e um pensamento reflexivo. É fundamental que não se aceite a ideia de alfabetização como ato repetitivo e monótono, desta maneira, é concordar com a sociedade excludente, não permitindo a autonomia e a respectiva humanização imprescindível para que cada sujeito sintam-se um cidadão em plenitude. Soares, (2014) aponta que:

Alfabetização e letramento são, pois, processos distintos, de natureza essencialmente diferente; entretanto, são interdependentes e mesmo indissociáveis. A alfabetização - a aquisição da tecnologia da escrita - não precede nem é pré-requisito para o letramento, isto é, para a participação em práticas sociais de escrita, tanto assim que analfabetos podem ter certo nível de letramento: não tendo adquirido a tecnologia da escrita, além disso, na concepção psicogenética de alfabetização que vigora atualmente, a tecnologia da escrita é aprendida não, como em concepções anteriores, com textos artificialmente para a aquisição das “técnicas” de leitura e de escrita, mas através de atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2014, p. 92).

A escola não é o único lugar em que se aprende, por esse motivo é importante que os alunos conheçam e trabalhem com diferentes gêneros textuais, pois, todos nós sempre estamos em ambientes constantemente letrados. Essas atitudes auxiliam no processo ensino/aprendizagem, mas, enquanto educadores é essencial que se tenha comprometimento com o ser humano que se pretende formar. É fundamental aliar à prática aos ideais de transformação das desigualdades, a fim de que todos conquistem seus direitos de educação, não apenas em acesso, mas também na qualidade do ensino.

Para se falar em leitura literária, é preciso, inicialmente, falar de todos os fatores que não apenas mostram, mas também comprovam o quão importante é ser um indivíduo capaz de ler e interpretar textos e situações, ser capaz de poder exercer a cidadania em sua amplitude, sendo que tais só são possíveis por meio da habilidade e competência

de ler, em sua integralidade.

Nesse mesmo sentido, Soares (2004, p. 17) diz que subjacente a esse conceito liberal, funcional do letramento, está a crença de que consequências extremamente positivas resultam, precisamente, dele. No entanto, para o funcionamento e a participação cabível à sociedade, resultando num sucesso pessoal, a partir do uso das habilidades de leitura e escrita, o letramento é acatado como o principal responsável em conduzir grandes resultados, como o desenvolvimento cognitivo e econômico, mobilidade social, progresso profissional e cidadania.

Como afirma Barbosa (2013), as práticas pedagógicas são culturais, históricas e evoluem em função das relações sociais emergentes e do acervo de conhecimento disponível, acervo esse que permite a elaboração de uma nova teoria, capaz de justificar a nova prática necessária. Assim, também aconteceu e acontecerá com a alfabetização, o seu entendimento sofreu transformações significativas ao longo do tempo, implicando em novas pesquisas, metodologias e redimensionamentos. E novos entendimentos entre os professores alfabetizados amparados pelos documentos legais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) compreende que: (...) alfabetizar é trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante. Para isso, é preciso conhecer as relações fono-ortográficas, isto é, as relações entre sons (fonemas) do português oral do Brasil em suas variedades e as letras (grafemas) do português brasileiro escrito. Dito de outro modo, conhecer a “mecânica” ou o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever significa, principalmente, perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas), o que envolve consciência fonológica da linguagem: perceber seus sons, como se separam e se juntam em novas palavras etc. (BRASIL, 2017, p. 90).

Existem muitas confusões nesse campo e elas são imensas, o autor evidencia que:

Primeiro, devemos distinguir entre letramento e alfabetização e escolarização. O letramento é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para uso utilitários, por isso é um conjunto de práticas, ou seja, letramentos, como bem disse Street (1995). Distribui-se em graus de domínio que vão de um patamar mínimo a um máximo. A alfabetização pode se dar, como fato se deu historicamente, à margem da instituição escolar, mas é um aprendizado mediante ensino, e compreende o domínio ativo e sistemático das habilidades de ler e escrever (MARCHUSCHI, p. 21, 2010).

Retomando o sentido de diferenciação, é favorável colocar um método a partir do qual o aluno obtenha habilidade e competência para ler e escrever, todavia para se encontrar letrado o indivíduo precisa saber onde e como usar as habilidades adquiridas. Para reafirmar o fato toma-se como base o que segue: retoma-se a grande diferença entre *alfabetização* e *letramento* e entre *alfabetizado* e *letrado*:

(...) um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que saber ler e escrever, já o indivíduo letrado, indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 1998, p. 39, 40).

A autora se faz clara ao explicar sobre os dois termos e deixa a noção sistêmica do que cada um deles representa, tornado assim possível discutir o que se refere a cada processo no seu âmbito maior, e que no presente trabalho trata-se de colocar a leitura em sala de aula como uma prática de letramento que venha ao encontro do objetivo.

O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelos professores, que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos nesse mundo. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das *agências de Letramento*, preocupa-se não como letramento da prática social, mas com apenas o tipo de prática de letramento, já a alfabetização trata-se do processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico) que geralmente é concebido em termos de uma competência *individual* necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a

rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes (KLEIMAN, 2008, p. 20).

Quanto à Alfabetização Digital, essa também se difere do Letramento Digital. Para que haja uma Alfabetização Digital, fazem-se necessária a leitura e a escrita por meio de equipamentos digitais como: computadores, *tablets*, celulares, *smartphones*, etc., nos quais, o indivíduo fará uso de uma linguagem e recursos que possibilitem por meio de signos e gestos a produção de trabalhos que possam ser transmitidos, vinculados, divulgados, bem como armazenados.

Devido ao isolamento social causado pelo COVID-19, as aulas remotas transformaram o ato de ensinar um desafio mais complexo, já que estão envolvidos a distância e a falta de recursos, os (as) professores (as) usam os meios que podem e que sejam capazes de alcançar o maior número de crianças. O letramento compreende tanto a apropriação das técnicas para a alfabetização quanto esse aspecto de convívio e hábito de utilização da leitura e da escrita (SOARES, 2003).

Nos dias atuais a leitura também pode ser feita de outras formas não sendo esta determinada pela presença de letras, frases ou palavras. Existem outros modos de se ler assim como existem outros objetos de leitura como a leitura de mundo citada por Paulo Freire em que este diz ser importante “aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não na mecânica de palavras, mas numa relação de sentidos entre linguagem e realidade” (FREIRE, 1989, p. 26).

Martins (1983) concebe a leitura a partir do diálogo com objeto:

(...) a leitura se realiza a partir do diálogo do leitor com o objeto lido - seja escrito, sonoro, seja um gesto, uma imagem, um acontecimento. Esse diálogo é referenciado por um tempo e um espaço, uma situação; desenvolvido de acordo com os desafios e as respostas que o objeto apresenta, em função de expectativas e necessidades, do prazer das descobertas e do reconhecimento de vivências do leitor (MARTINS, 1983, p. 32-33).

Dessa forma, entende-se que a partir das literaturas supracitadas que a alfabetização não é um processo fácil e tão pouco se tornará sendo realizado à distância. As aulas remotas ou *on-line* que acontecem, muitas vezes, por meio da *Internet* já eram um recurso utilizado por universidades e cursos de Ensino Superior ou Técnico, mas não

era de domínio de alunos (as) e professores (as) da Educação Básica; estes tiveram que se adaptar as novas ferramentas e novas formas de se relacionar nesse novo contexto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das literaturas consultadas e estudos dos diferentes conceitos dos autores, pode-se ressaltar que o professor alfabetizador deve ser um eterno pesquisador, um estudioso para exercer o magistério, principalmente em situações emergências, como o caso do da necessidade do isolamento social.

Os objetivos da pesquisa foram alcançados devido às reflexões dos autores e as referências da legislação vigente, buscando elucidar diferentes conceitos sobre a alfabetização e letramento para os professores em exercício.

Em síntese, considera-se que o profissional alfabetizador por mais conhecimento que possua, necessita cada vez mais de formações continuadas, para que possa realizar este processo de alfabetização de maneira prazerosa, gratificante, com metodologias que busquem um ensino e a construção do saber de forma profunda, pois o alfabetizador, precisa se especializar, conhecer, estudar para tornar a criança e o adulto imerso no mundo da sociedade letrada, de forma que consigam interagir e compreender o lugar onde está inserido, os caminhos alcançados, enfim ler o mundo.

No contexto pandêmico, as tecnologias de informação e comunicação são consideradas sinônimos de inovação e de melhoria no processo de ensino/aprendizagem remota comportando síncronas e assíncronas, e se tornando um ensino híbrido para dar conta das demandas da escola.

Em um curto período de tempo essas tecnologias modificaram no que tange o modo como o professor ensina e o modo como o estudante aprende, exigindo que o docente migrasse do ensino presencial para processo de alfabetização digital, no qual, muitos ainda pouco letrados, iniciaram o uso e à compreensão dos recursos da informática, tomando conhecimento das possibilidades fornecidas pelo mundo cibernético, se tornando necessária a alfabetização digital de

professores e alunos de maneira sistemática.

Tanto a alfabetização quanto o letramento são processos contínuos, tanto para o aluno quanto para o professor, que devem ser compreendidos pela equipe pedagógica para que se realize um trabalho consciente entre quem estuda e quem aprende.

Portanto, a pandemia apresenta muitos problemas e dúvidas, e não se tem a certeza de quanto tempo se levará para amenizar as defasagens do ensino na vida dos alunos, uma vez que há lacunas para serem preenchidas neste cenário complexo que a pandemia acarretou. Sendo assim, o grande desafio é que se faça uma construção coletiva dos alunos e professores que estão imersos na alfabetização digital, visando a ampliação das habilidades e competências dos alunos, potencializando o próprio conhecimento, e oferecendo uma educação de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, V. F.; FARAGO, A. C. A importância do letramento nas séries iniciais, **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, São Paulo: Bebedouro, 2014. <http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/31/04042014074426.pdf> Acesso em: 03 maio 2021.

BARBOSA, J. J. **Alfabetização e Leitura**. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC_EI_EF_110518_versoafinal_site.pdf Acesso em: 29 abr. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade 1** /Ministério da Educação. Brasília: MEC, SEB, 2012. <https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Unidade-1.pdf> Acessado em: 05 maio. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: 1. Parâmetros Curriculares Nacionais. 2. Língua portuguesa: Ensino de primeira à quarta série. I. Título.

<https://www.cpt.com.br/pcn/parametros-curriculares-nacionais-lingua-portuguesa> Acessado em: 05 maio. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica.

Pró Letramento: Alfabetização e Linguagem. Brasília - DF, 2007.

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6002-fasciculo-port&category_slug=julho-2010-pdf&Itemid=30192 Acessado em: 05 maio. 2021.

FREIRE, P. A importância do Ato de Ler. Rio de Janeiro: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Educação escolar em tempos de pandemia.** Informe nº 1. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-informe-n-1> Acesso em: 28 mar. 2021. Acesso em: 28 mar. 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 1999.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. São Paulo: Mercado das Letras, 2008.

MACEDO, Y. M.; ORNELLAS, J. L.; BOMFIM, H. F. COVID – 19 no Brasil: o que se espera para população subalternizada? **Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade** - Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 01-10, jan./dez. 2020. Disponível in: file:///C:/Users/Karla/Downloads/COVID_-_19_NO_BRASIL_o_que_se_espera_para_populaca.pdf. Acesso em 04 maio 2021.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. São Paulo: ed. Cortez, 2000.

MARTINS, M. H. **O que é leitura.** São Paulo: Brasiliense, 1983.

PEREZ, C.; BAIRON, S. **Comunicação & Marketing.** São Paulo: Futura, 2002.

SANTOS, C. F. **Alfabetização e letramento:** conceitos e relações/ Organizado por Carmi Ferraz Santos e Márcia Mendonça. Ied, Ireimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento:** caderno do professor/ Magda Becker Soares; Antônio Augusto Gomes Batista. Belo Hori-

zonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Minas Gerais, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf> Acesso em: 07 maio 2020.

SOARES, M. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paul: Ática, 2014.

SOARES, M. **Alfabetização**: ressignificação do conceito. Alfabetização e Cidadania, nº 16, (p. 9-17), 2003. <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf> Acessado em: 09 maio 2021.

SOARES, M. **Letramento**: Um tema em três gêneros/ Magda Soares, Belo Horizonte: Autêntica, 1998. <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf> Acessado em: 09 maio 2021.

VAL, M. G. C. O que é ser alfabetizado e letrado? 2004. In: CARVALHO, M. A. F. (org.). **Práticas de Leitura e Escrita**. 1. Ed. Brasília: Ministério da Educação, 2006. <http://www.plataformadoletramento.org.br/acervo-para-aprofundar/250/o-que-e-ser-alfabetizado-e-letrado.html> Acessado em: 09 maio 2021.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA POLÍTICA EDUCACIONAL CUIABANA

Ana Lúcia de Almeida¹

Maristella Gomes Caldas²

Alessandra Ferreira dos Santos³

Lúcio Costa de Andrade⁴

INTRODUÇÃO

Cuiabá foi fundada oficialmente no dia 08 de abril de 1719. Mas há indícios de bandeirantes paulistas na região, onde hoje se localiza a cidade, no período entre 1673 a 1682. O primeiro povoado da região foi fundado por Manoel de Campos Bicudo no ponto onde o Rio Coxipó desagua no Rio Cuiabá. O bandeirante Pascoal Moreira Cabral chegou à região em 1718, após uma batalha perdida para os índios coxiponés. Apesar da derrota para a etnia indígena, o bandeirante viu-se recompensado com a descoberta de ouro. Desta forma, passou a dedicar-se ao garimpo.

Com o intuito de garantir os direitos pela descoberta de ouro

1 Professora Efetiva da Rede Municipal de Ensino de Cuiabá/MT. Graduação em Pedagogia. Especialização em Tecnologias de Informação e Comunicação. E-mail: almeidaana963@gmail.com.

2 Professora Efetiva da Rede Municipal de Ensino de Cuiabá/MT. Graduação em Pedagogia. E-mail: maristella.gomes@gmail.com.

3 Graduação em Pedagogia pela Faculdade La Salle de Lucas do Rio Verde -MT, graduada em História – CESUMAR, Especialista em Educação Especial /AEE, pelo Instituto Cuiabano de Educação, Cuiabá-MT. em Psicopedagogia Clínica pela Faculdade Investe de Educação em Cuiabá MT. Professora SEDUC-MT, Alessandra.atacado@gmail.com.

4 Licenciado em História, Filosofia e Pedagogia, Especialista em Libras, Educação do ensino superior, Educação especial e inclusiva e em Psicopedagogia. Mestrando em Ciências Sociais pela FUNDAJ, Professor estadual de PE, profluciacosta@gmail.com.

à Capitania de São Paulo, foi assinada em 08 de abril de 1719, a ata de fundação de Cuiabá. E em 1727, Cuiabá foi elevada a categoria de vila, com o nome de Vila Real do Senhor Bom Jesus de Cuiabá. Contudo, foi constatado rapidamente que as minas eram menores do que o esperado, o que promoveu o abandono local por parte da população.

Em 17 de setembro de 1818, aproximadamente um século após a sua fundação, Cuiabá foi elevada a condição de cidade, e em seguida tornou-se capital da então província de Mato Grosso. Com uma área total de 3.291,81 km² e área urbana de 126,9 km², segundo os dados do IBGE (2018), Cuiabá possui uma população de 607.153 habitantes, com uma densidade populacional de 184,4 hab./km².

A economia da cidade de Cuiabá está concentra no comércio. Este é composto, geralmente por lojas de gêneros alimentícios, vestuários, eletrodoméstico, dentre outros. A indústria também se faz presente com ênfase na agroindústria. Na agricultura cultivam - se lavouras de subsistência e hortifrutigranjeiros.

As características ambientais da região metropolitana do Vale do Rio Cuiabá são formadas pelos biomas: Amazônia, cerrado e o pantanal. O clima predominante é o tropical semiúmido com verão chuvoso e inverno seco.

O processo de formação da população cuiabana está intrinsecamente relacionado à miscigenação, uma vez que os primeiros habitantes da região foram os índios, em seguida o branco (bandeirantes) e o negro (escravos africanos) e à medida que ocorreu o desenvolvimento da cidade, essa mistura se intensificou contribuindo para a formação de uma cidade rica em diversidade.

DESENVOLVIMENTO

Alfabetização e Letramento na Política Cuiabana

A Política Educacional Cuiabana foi construída a partir do Plano de Governo do Prefeito Municipal de Cuiabá vigência 2017-2020 cujo objetivo é:

[...] reestruturação das diretrizes educacionais que definirá os novos caminhos da Educação Municipal, sendo discutido entre outros temas a modernização do ensino, inserção de projetos, reorganização curricular, avaliação educacional, formação Continuada. (Plano de Gestão 2017, 2020)

Há inúmeras discussões sobre Alfabetização e Letramento no ensino brasileiro assim como há várias experiências pedagógicas, cada uma com suas especificidades e este trabalho não tem a pretensão de resumir a proposta referida e sim uma perspectiva de contribuição pedagógica necessário a pratica docente especialmente diante de tantas mudanças que vivenciamos na educação. Brevemente iremos refletir sobre alguns aspectos relativos ao conceito de alfabetização e letramento.

A alfabetização e o letramento segundo a Política Educacional Cuiabana devem ser indissociáveis na prática pedagógica cotidiana. Segundo a Base Curricular Nacional (BNCC) que também embasa o documento referido

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulada [...] (Escola cuiabana, 2019).

Soares (2004) considera a alfabetização como multifacetada e complexa, pensamento este também presente na política cuiabana que busca considerar a realidade local do município de Cuiabá que atualmente possui em suas unidades educacionais alunos descendentes de vários povos matriculados. Nessa perspectiva alfabetizar consiste em instrumentalizar o aprendiz para a atual sociedade letrada e tecnológica, cuja função social das habilidades leitoras e escritora direciona para o uso no cotidiano. (Escola Cuiabana, 2019). Outra concepção de alfabetização utilizada aponta “que alfabetiza para além da apropriação de um código, abrangendo os aspectos linguísticos partindo dos estudos de epistemologia genética, da psicogênese da língua escrita com Emília Ferreiro e Ana Teberosky”.

A teoria da psicogênese da língua escrita é considerada um marco nos estudos sobre alfabetização, pois, ela muda a forma de

ver o aluno durante esse processo educativo. Emília Ferrero e Ana Teberosky em seu trabalho têm como foco o aluno e sua relação com a escrita. Uma das contribuições desta pesquisa é que possibilita que o professor alfabetizador compreenda que o erro na produção escrita de um aluno indica o desenvolvimento deste, no processo de alfabetização. Assim é possível acompanhar o processo de compreensão sobre leitura e escrita. No entanto, Soares (2005) e Morais (2012) percebem que “houve uma confusão, compreendeu uma teoria psicológica ou psicolinguística sobre a escrita alfabética com uma metodologia do ensino.”

Ao referir-se sobre o processo da escrita afirma-se que “se dá pela consciência que o alfabetizando adquire dos sons e grafia na representação da escrita”. (MORAES, 2014 *apud* ESCOLA CUIABANA, 2019, p. 133).

Desta forma, se torna importante que o professor alfabetizador, dê ênfase a aspectos imprescindíveis, como o som e a grafia nas atividades de leitura e escrita, tendo como premissa que essas atividades precisam ser significativas. Soares (2016, p.16) afirma que “sem dúvida, a alfabetização é um processo de representação de grafemas e fonemas, e vice versa, mas é também um processo de compreensão/ expressão de significados do código escrito”.

Outro aspecto ressaltado na Política Cuiabana é a concepção sociointeracionista conforme Vygotsky (1989) referente à zona de desenvolvimento proximal. Para Vygotsky segundo Ivic (2010, p.32) nem o desenvolvimento da criança, nem o diagnóstico de suas aptidões, nem sua educação podem ser analisadas se seus vínculos sociais forem ignorados.

Esta zona de desenvolvimento proximal é definida como a diferença (expressa em unidades de tempo) entre os desempenhos da criança por si própria e os desempenhos da mesma criança trabalhando em colaboração e com assistência de um adulto. Por exemplo, duas crianças têm sucesso em testes de uma escola psicométrica correspondente a idade de 8 anos, mas com uma ajuda estandardizada, a primeira não alcança senão o nível de 9 anos, enquanto a segunda atinge o nível de 12, enquanto a Zona Proximal da primeira é de um ano a outra é de quatro anos (IVIC, 2010, p.32.).

O Autor acrescenta que se esta noção de zona de desenvolvimento proximal for aplicada à pedagogia podemos compreender as discussões que questiona se é preciso esperar que um aluno tenha alcançado um determinado nível de conhecimento ou este aluno precisa ser submetido a uma educação para que ele alcance o nível de conhecimento desejado? Podemos nos perguntar então: Qual seria a contribuição da escola e do professor alfabetizador considerando essa abordagem?

Nessa linha dialética de pensamento, Vygotsky “acrescenta que se a criança for submetida a uma determinada educação será mais proveitosa se ela for exposta a aprendizagem nova nesta zona de Desenvolvimento Proximal.” Nessa zona, e em colaboração com um adulto, a criança poderá facilmente adquirir o que não seria capaz de fazer se fosse deixada a si mesma. (IVIC, 2010, p.33)

As modalidades de assistência adulta na zona proximal são múltiplas: demonstrações de métodos que devem ser imitados, exemplos dados a criança, questões que façam apelo à reflexão intelectual, controle de conhecimento por parte do adulto, mas também, e em primeiro lugar, colaboração nas atividades partilhadas como fator construtivo do desenvolvimento. Ivic (2010, p.33) também observa que este aspecto do professor intervir na zona de desenvolvimento do aluno necessita de mais estudos. O autor lembra que as referências à educação escolar que encontramos na obra de Vygotsky devem ser consideradas, não como descrições de realidades educacionais, mas como um projeto de renovação da educação. A teoria formulada por Vygotsky há mais de meio século tem tal potencial heurístico que ela pode ser, realmente, um instrumento da renovação da escola de hoje.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) possui a concepção de que a alfabetização aconteça com a inserção da cultura e autonomia, afinal toda prática pedagógica reflete a concepção de escola, ser humano, sociedade, educação, educando e educador construído historicamente. Assim, a Escola Cuiabana tenta escrever sua proposta de educação tendo como eixo principal a Alfabetização e Letramento.

Atualmente a BNCC funciona como uma bússola na elaboração das políticas educacionais no Brasil “promovendo a articulação dos seus diferentes segmentos cujo foco é o desenvolvimento do aluno

integral” (BNCC, 2018, p.26). O texto da Base Nacional Curricular Comum traz a ideia de campos de atuação, que são os contextos de produção dos gêneros. Escolher esses campos demonstra a necessidade de contextualizar o conhecimento, demonstrando uma grande preocupação do documento de mostrar para a escola que os textos circulam no cotidiano da vida escolar, bem como na vida social e que isso necessita ser refletido na aprendizagem.

Alfabetização e Letramento são processos diferenciados, que precisam de processos cognitivos diferentes, conseqüentemente demandam formas de ensino diferentes. O letramento está relacionado com práticas pedagógicas de imersão na cultura letrada e nas várias situações de leitura e escrita, no contato do aluno com os diversos gêneros textuais. Alfabetização é o ensino sistemático para que o aluno aprenda a escrita alfabética. Assim, o ensino busca alfabetizar letrando a partir dos eixos de leitura, escrita, linguagem oral e análise linguística. Para que o aluno construa autonomia ao vivenciar os diversos ambientes da sociedade.

Assim como na BNCC a Política Educacional Cuiabana também assume o compromisso de alfabetizar no decorrer do 1º e 2º ano para apropriação do Sistema de Escrita Alfabética.

Conceituação sobre o processo de Alfabetização na Escola Cuiabana

A Política Educacional Cuiabana incorpora em sua proposta orientações da Base Nacional Comum Curricular e do Plano Nacional de Educação. A abordagem do letramento adotada segue, conforme a concepção de Magda soares (2016), Kleiman (1998) e Tfouni (1995), tendo como principal defesa que o aluno deve fazer uso da leitura e escrita como uma função social.

O Ambiente Alfabetizador na Política Educacional Cuiabana

Na Política Educacional da Escola Cuiabana o ambiente alfabetizador da sala de aula é considerado parte importante do processo de alfabetizar letrando, aspecto também ressaltado por Teberosky (2003) que defende a necessidade de disponibilizar para os alunos materiais

presentes na sociedade. Uma vez que,

O espaço é retrato da relação [das relações]. Nele é que o nosso conviver vai sendo registrado, marcando nossas descobertas, nosso crescimento, nossas dúvidas. O espaço é retrato da relação pedagógica porque registra, concretamente, através de sua arrumação (dos móveis...) e organização (dos materiais...) a nossa maneira de viver esta relação.” (FREIRE; 1999, p. 96).

Alguns materiais pedagógicos são orientados para as salas de aulas, tais como: cartazes com textos já trabalhados na sala, alfabetos, silabários, calendário, identificação de tempo, clima, numeração, cantinho da leitura, produções diversas das crianças, mapas, jogos diversos de alfabetização, etc., (Escola Cuiabana, 2019, p.155).

Desta forma, o espaço educativo traz consigo a intencionalidade, os objetivos da ação educativa. Os materiais que são dispostos na sala de aula, sua distribuição, explanação, são recursos que vão além da estética disposta. Segundo apresentam Teberosky e Colomer (2003, p. 111),

Se um material permanece durante todo o curso escolar é sinal de que não foi usado para o desenvolvimento das atividades: ele tem, nesse caso, um valor mais de decoração do que de outra coisa. Por outro lado, se o material vai sendo substituído, significa que é funcional e que foi integrado como conteúdo de ensino dentro das atividades de aprendizagem.

Segundo Carvalho (2005, p.15) a primeira forma de explorar os materiais escritos no processo de Alfabetização é quando o aluno entra em contato com o material, é preciso deixar que o aluno veja a ilustração dos livros, manusear materiais, folhear livros, revistas e jornais. Sentir o peso, o cheiro dos livros, sentir a textura. Carvalho (2005, p.15) afirma “É um primeiro conhecimento que se faz pelos sentidos, pela afetividade e pelo intelecto.”

Nessa perspectiva o ambiente alfabetizador é proposto na Escola Cuiabana para oportunizar esse contato aos alunos, principalmente porque há famílias que por diversos motivos não possuem essas práticas referentes à leitura e escrita. Ao entrar em contato com o ambiente alfabetizador, o aluno entra em contato com o mundo da leitura e escrita, essa experiência serve para a constituição da formação

de um leitor.

Tal concepção de ambiente alfabetizador deve ir além dos recursos materiais que necessita ser ofertado aos estudantes. O propósito do ambiente alfabetizador “se concretiza por meio de uma postura do Educador que proporciona espaço de discussão, de vivência de práticas leitoras e desafia o aprendiz para o seu processo de aprendizagem” (MONTEIRO, 2018).

A Proposta da Escola Cuiabana traz vários aspectos quanto à alfabetização e letramento e dentro dessa perspectiva, a abordagem proposta para o professor alfabetizador é aquele que necessita ser “dinâmico, e também motivado, aspecto que contribui para que possa enfrentar os desafios que a docência exige.” (Escola Cuiabana, 2019, p.136).

No que tange a formação continuada, torna-se imprescindível que o professor participe ativamente do processo das propostas de formação. É primordial que o profissional possua autonomia nesse processo, uma vez que o mesmo está diretamente relacionado ao seu crescimento profissional.

Corroborando nesse sentido, quando Perrenoud (2000) nos diz que uma das competências para ensinar é que o educador precisa administrar a sua formação, o que compreende aprender e mudar. Essa aprendizagem, bem como a mudança deve ocorrer a partir de diferentes procedimentos pessoais e também de momentos de auto formação. É de suma importância que o educador desenvolva com êxito as atividades que fazem parte da prática educativa, relacionando teoria e prática.

O Programa de Alfabetização Cuiabana (PROAC) surge da necessidade de proporcionar aos alunos oportunidade de melhorar o baixo nível de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, diagnosticado na prova Cuiabá 2018 e demais avaliações externas.

O Programa de Alfabetização Cuiabana foi construído com base nas avaliações diagnósticas Prova Cuiabá (2018) e outras avaliações externas contemplando ações de formações continuada, monitoramento e avaliação do ensino aprendizagem do 1º, 2º e 3º ano e sala de apoio a aprendizagem.

O principal objetivo do programa é fortalecer o processo de

Alfabetização na Rede Municipal de Ensino de Cuiabá. Bem como, formar cidadãos que consigam construir conhecimentos a partir da produção de texto, leitura compreensiva dos saberes matemáticos, ampliando sua participação na comunidade e possibilitando a criação e desenvolvimento de uma sociedade mais justa.

Em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), 9.394/96, que assegura em seu art. 12 que: [...] “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: promover meios para a recuperação de estudantes de menor rendimento”. Ou seja, as unidades de ensino devem propor meios para que a criança/aluno atinja a superação das dificuldades de aprendizagem apresentadas. O Parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/CEB, de 17 de agosto de 2001, deixa claro que:

O quadro das dificuldades de aprendizagem absorve uma diversidade de necessidades educacionais, destacadamente aquelas associadas a: dificuldades específicas de aprendizagem como a dislexia e disfunções correlatas; problemas de atenção, perceptivos, emocionais, de memória, cognitivos, psicolinguísticos, psicomotores, motores, de comportamento; e ainda há fatores ecológicos e socioeconômicos, como as privações de caráter sociocultural e nutricional. (CNE/CEB, de 17 de agosto de 2001, p. 20)

Esses elementos acima mencionados se fazem presentes nos espaços das unidades escolares da Rede Municipal de Educação, desta forma, há a premissa de encontrar alternativas para que essas dificuldades sejam superadas.

A Sala de Apoio a Aprendizagem no município de Cuiabá é implementada no ano de 1999 com a então proposta pedagógica do ano corrente denominada de Escola Sarã /SME que foi construída baseada em ciclos de formação. No Projeto Sarã a proposta é atender os alunos que apresentam dificuldades na construção do conhecimento após ter sido utilizadas outras possibilidades pedagógicas e após o aluno ter sido avaliado pelo professor de sala de referência. Posterior a estas etapas o aluno poderá ser encaminhado para a sala de apoio a aprendizagem.

Quanto ao professor da sala de Apoio deve realizar:

[...] ampla investigação sobre o processo de desenvolvimento da aprendizagem do aluno em seus múltiplos aspectos e, a partir disso, propor atividades alternativas que possibilitem seu avanço. Deverá também estar em contato com os professores da etapa que o aluno frequenta, realizando um trabalho coletivo que favorecerá o desenvolvimento global do educando. (SME ESCOLA SARÃ, 2000, p.96)

O Professor da Sala de Apoio à Aprendizagem parte do Projeto Político Pedagógico (PPP) escolar para elaborar práticas educativas visando auxiliar no desenvolvimento dos alunos com dificuldade de aprendizagem que estejam matriculados do 2º ao 6º ano do Ensino Fundamental. Segundo a proposta a sala de apoio à aprendizagem vai ajudar o aluno na aquisição da língua escrita, na construção das capacidades de leitura e de conhecimento matemático, para assim consolidar a Alfabetização Linguística e Matemática na dimensão do letramento.

O Trabalho pedagógico precisa ser pautado em recursos didáticos diferentes de forma a explorar a ludicidade, imaginação “proporcionando o acesso aos computadores, jogos didáticos e livros de literatura, como meio para ampliar as possibilidades de aprendizagem por parte dos estudantes.” (ESCOLA CUIABANA, 2019, p.157)

O Professor da sala de apoio à aprendizagem irá trabalhar com grupos pequenos de alunos, ou mesmo individualmente, conforme as dificuldades específicas de cada educando. (ESCOLA SARÃ, 1999, p.96)

A sala de superação foi criada, como uma estratégia de intervenção pedagógica para possibilitar o avanço no processo de ensino-aprendizagem daqueles alunos que apresentam defasagem idade/ano/ciclo.

Desta forma, a sala de superação busca assegurar aos estudantes a “enturmação, sua permanência com seus pares de idade e o sucesso no processo de aprendizagem e desenvolvimento.” (Escola Cuiabana, 2019, p.157)

O processo de enturmação poderá ocorrer durante o ano letivo, após aplicação de avaliações diagnósticas e o mapeamento das dificuldades que são apresentadas, uma vez que estas sejam o foco do ato pedagógico. A Resolução 017 do Conselho Municipal de Educação

(CME) em seu artigo 19 estabelece que:

Art. 19 – O aluno sem experiência escolar e/ou em defasagem idade/série, deverá enturmar-se após avaliação feita pela equipe Pedagógica da Instituição de Ensino, juntamente com equipe Pedagógica da SMEDEL, obedecendo a legislação e os critérios pré-estabelecidos no Projeto Pedagógico Escolar. (CME/CBA-MT, p. 4).

Segundo a proposta da Escola Cuiabana (2019) a enturmação no município de Cuiabá tem como principio o desenvolvimento humano e da inclusão para que o aluno evolua no seu aspecto social, afetivo e cultural.

Processo de Avanço

O processo de avanço na Rede Municipal de Ensino de Cuiabá, está fundamentado na resolução nº 004/2006/CME/CBA-MT, que trata do aluno com diagnóstico positivo para avanço ao ano seguinte. Este aluno deve “apresentar domínio dos Objetos de Conhecimento do ano que frequenta e entendimento de todo o processo e desejo de avançar.” (Escola Cuiabana, 2019, 157).

O artigo 9º da Resolução nº 004/2006/CME/CBA-MT, considera:

Art. 9º - No processo da avaliação da aprendizagem para o avanço deve-se considerar:

I- Documentação do aluno: Certidão de Nascimento e Histórico Escolar;

II- Relatório da avaliação e das produções (provas, atividades e tarefas) realizadas pelo aluno no decorrer dos primeiros 50 dias letivos, devendo demonstrar o desempenho das habilidades e competências do aluno.

III - Maturidade e o desejo do aluno em avançar.

IV - Comprovante de que o aluno possui conhecimento superior ao exigido na etapa, série e ano em que está matriculado assinado pelo Conselho de Classe. (Artigo 9º da Resolução nº 004/2006/CME/CBA-MT)

O processo de avanço deverá ser conduzido pela equipe gestora e professores, com a participação ativa do Conselho Deliberativo da Unidade Escolar e posteriormente informado a Coordenadoria de

Gestão e Legislação.

REFERENCIAS

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Material de Referência Pedagógica: Educação Infantil e Ensino fundamental. Brasília/DF: Moderna, 2018.

CARVALHO, Ademar de Lima; SANTOS, Terezinha de F. Ávila. A formação docente e o pensamento educativo freireano. In: SILVA, Adelmo Carvalho; CARDOSO, Cancionila Janzkovski; CARVALHO, Ademar (Org.). **Formação docente e práticas educativas na escola**. Cuiabá: EdUFMT, 2015. p. 15-27.

CUIABÁ. **Escola Sarã – Cuiabá nos ciclos de formação**: Na política educacional do presente, a garantia do futuro. Cuiabá: SME, 2000.

CUIABÁ. **Conselho Municipal de Educação**. Resolução nº 004/2006/CME/Cuiabá/MT. Estabelece Normas para o Processo de Avanço. Cuiabá, 2006.

CUIABÁ. **Escola Cuiabana**: cultura, tempos de vida, direitos de aprendizagem e inclusão. 2ª edição. Cuiabá-MT: Editora Gráfica Print, 2020.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre Alfabetização**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. 3. ed. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1985.

IVIC, Ivan. **Lev Semionovich Vygotsky**. Edgar Pereira Coelho (org.). Recife: Massangana, 2010.

KLEIMAN, Ângela. Ação e mudança na sala de aula: uma nova pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, R. (Org.). **Alfabetização e letramento**: perspectivas linguísticas. Campinas: Mercado

de Letras, 1998.

MONTEIRO, Sara Mourão. **CEALE- Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita**. Termos de alfabetização, leitura e escrita para alfabetizadores. Faculdade de Educação da UFMG. 2018.

MORAES, C.S.V. **Educação Permanente**: direito de cidadania, responsabilidade do Estado. Trabalho, Educação e Saúde, v. 4, n. 2, p. 395-416, 2014.

PERRENOUD, P. **Pedagogia diferenciada**: das intenções à ação. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SOARES, M. Alfabetização e Letramento, Caminhos e Descaminhos. **Revista Pátio**, ano VIII, n. 29, p. 20, fev./abr. 2004a.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

TEBEROSKY, A.; COLOMER, T. **Aprender a Ler e Escrever**: uma proposta Construtivista. Trad. Ana Maria Neto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2003.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

Samara Gusmão Vasconcellos de Mattos¹

Ana Lúcia de Almeida²

Leda Maria Pereira da Silveira³

Lúcio Costa de Andrade⁴

INTRODUÇÃO

No período das últimas décadas, acompanha-se à transição gradual da concepção de formação docente no nível médio da educação básica, migrando para as instituições de Ensino Superior. O modelo de escola e sua disposição no século XX eram determinados por uma teoria pedagógica tradicional que em muitas escolas não se renovou, permanecendo ainda em vigor, tendo os pontos principais:

Como as iniciativas cabiam ao professor, o essencial era contar com um professor razoavelmente bem preparado. Assim, as escolas eram organizadas em forma de classes, cada uma contando com um professor que expunha as lições que os alunos seguiam atentamente e aplicava os exercícios que os alunos deveriam realizar disciplinadamente. (SAVIANI, 1991. p.18)

-
- 1 Pedagoga, Especialista em Docência do Ensino Superior, Especialista em Planejamento, Gestão e Implementação da Educação à Distância, Mediadora AAEE pela Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro, samaragusmao.sfg@gmail.com.
 - 2 Pedagoga, Especialista em Mídias Digitais, Professora municipal de Cuiabá_ Sme almeidana963@gmail.com.
 - 3 Licenciada em Pedagogia, Técnico em Educação/Assistente de Alunos IFRS, ledamariapdsilveira@gmail.com.
 - 4 Licenciado em História, Filosofia e Pedagogia, Especialista em Libras, Educação do ensino superior, Educação especial e inclusiva. Mestrando em Ciências Sociais pela FUNDAJ, Professor rede estadual de PE, profluciocosta@gmail.com.

Esse modelo de escola tradicional que foi ressaltado em todo o mundo no século passado, que se tipifica voltado para uma aprendizagem dentro da sala de aula, em um quadro negro, com o professor ensinando uma turma relativamente homogênea de alunos, esse padrão vem se extinguindo de forma lenta e progressiva.

Diante destes novos tempos e com novos desafios para a educação, nos defrontamos com questionamentos tipo: o futuro dessa nova escola que está surgindo, como será? O profissional educador qual perfil se adequará? Desde já se assegura que precisará incorporar-se a novas práticas e novos saberes.

Pode-se afirmar que não existe escola sem professor. A ligação do conteúdo escolar com o cotidiano do aluno é feita pela mediação desse profissional, através de descobertas, pesquisas, construções de conhecimentos, onde nesse momento ele é certamente decisivo, pois não há aprendizagem sem uma mediação, aqui o professor, com formação de qualidade.

Portanto, a relação com conhecimento e o papel do docente são de fato notáveis, porém, esses conceitos estão muito distintos do que foram ao longo de todos esses anos dentro do modelo tradicional. Esse ofício docente passou por diversas modificações e desvalorizações no decorrer dos anos, indo desde um professor como evangelizador, ao atual mediador da aprendizagem:

Com essas concepções, coloca-se a formação de professores para além do improvisado, na direção de superação de uma posição missionária ou de ofício, deixando de lado ambiguidades quanto ao seu papel como profissional. Profissional que tem condições de confrontar-se com problemas complexos e variados, estando capacitado(a) para construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos. (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 93)

Há duas mudanças determinantes nesse padrão educacional: a primeira é que o professor já não atua mais de forma autoritária e solitária, nos padrões de hoje ele está imerso em um coletivo onde em comunhão com o grupo pedagógico vão tomar conta de uma determinada realidade escolar e pedagógica; a segunda transição é a questão do conhecimento que no presente momento está disponível com mais

facilidade em todos os lugares, como em um smartphone, por exemplo. Contudo, o conhecimento é apresentado de forma caótica, não sistematizada, muitas vezes com informações infundadas.

A velocidade da circulação de informações significa também que novidades estão presentes o tempo todo, gerando como padrão uma instabilidade constante. Qualquer informação pode ser alterada, completada ou cancelada por uma nova, muitas vezes sem deixar indícios dos caminhos seguidos. (MARTINO, 2014)

Logo, ressalta-se que o papel docente não é tão somente transmitir mais conhecimentos aos alunos, e sim trabalhar os já existentes de forma sistematizada, e dar ordem às informações, permitindo que os alunos se apropriem desse conhecimento da melhor forma possível. E para que isso tudo aconteça é necessário aplicar metodologias completamente diferentes do que simplesmente “dar uma aula”.

Perrenoud (1999) destaca que, a melhoria do processo de aprendizagem e familiarização dos alunos com as novas tecnologias exigem a necessidade de se desenvolver competências. No âmbito escolar, a competência enfatiza a mobilização de recursos, conhecimentos ou saberes vivenciados. Manifesta-se na ação ajustada diante de situações complexas, imprevisíveis, mutáveis e sempre singulares (BOTERF, 2003; PERRENOUD 2000, 2001, 2005).

Estabelecendo que uma destas competências é o uso da tecnologia na educação, Perrenoud (1999) sugere que em situações-problema, os professores utilizem de preferência softwares didáticos ou aplicativos que auxiliem diariamente as mais diversas tarefas intelectuais.

DESENVOLVIMENTO

Uma boa formação dos professores é essencial? Sim, é preciso! A essencialidade de uma boa formação docente é indiscutível quando se trata de um profissional que promove a ascensão de diversas outras categorias. Por isso, destaca-se a importância de as bases formativas estarem bem estruturadas dentro da teoria e da prática. Com isso, é impossível dissociar os três tipos de formações que um profissional desse cunho precisa: a inicial, indutiva e continuada não dando

qualquer relevância maior a apenas uma delas, pois ambas têm seus objetivos e quando bem executados, são certos, gerando um fruto desse trabalho que será muito produtivo.

O atual panorama geral da formação de professores é muito preocupante. Por conta da grande demanda ofertada e a falta de fiscalização das instituições, a qualidade do profissional diplomado por esses cursos tem estado muito diversificada. Para que haja uma melhora significativa é necessário mudar o foco na formação profissional dos professores.

É preciso não só enfatizar a relevância de boas fundamentações teóricas, de boas práticas, mas também da valorização de saberes e de manter uma constante atualização ao “construir um profissional” na formação integral de um cidadão. Porque tudo evolui, se modifica e se transforma, inclusive a educação, que perpassa por muitas fases e se amoderna constantemente.

Segundo Neves (2005), estamos vivendo tempos de uma nova pedagogia da hegemonia, inspirada no projeto de atualização na agenda da socialdemocracia no mundo. O público se diversificou, e com isso, atualizações estão sendo feitas, inclusive na formação do professor. Onde antes atendia um público menos digitalizado e questionador, e atualmente, como ele não é mais o “único saber” dentro de sala, o professor acaba tendo que utilizar das mais diferenciadas competências para mediar toda essa estrutura e conseguir extrair de situações cotidianas o máximo de conhecimento possível, levando o aluno ao caminho investigativo de pesquisas e descobertas, onde o mesmo também aprenderá de forma mais diversificada e por competência.

Como citado anteriormente, quando se fala em formação docente ressalta-se três momentos: a *formação inicial*, que é dada nas universidades. Segundo Da Ponte (2000), tem intuito de “garantir o desenvolvimento de competências em diversas áreas fundamentais” (formação social, pessoal e cultural / formação científica / formação de domínio educacional / desenvolvimento das competências docentes para integrar no uso das práticas / desenvolvimento da capacidades de análises críticas para a inovação pedagógica); o segundo momento é de transição e por muitos chamado de *indução profissional*, onde Nascimento (2007) coloca que é a articulação com a prática e a

formação profissional, se configura o período de início da atividade profissional. O momento que se passa da universidade para ser professor de uma escola. Sendo os anos iniciais e mais decisivos desse ofício, nesses anos o professor precisa de apoio experiente como auxílio de colegas de profissão mais maturados e um enquadramento/mentoria que muitas vezes não tem tido; o terceiro é a *formação continuada*, que deve ter como local principal a escola e que por mais cursos, seminários e eventos que o profissional frequente, se ele não faz a aplicabilidade de conhecimentos adquiridos e a manutenção do seu próprio saber e seus próprios métodos, não faz valer a aquisição dessa formação.

A formação continuada é no trabalho pedagógico, e no trabalho dentro da escola, na construção de novas práticas e na interação com o grupo docente e com os discentes. Portanto, é preciso que se acomode a educação como peça chave para que o crescimento do país seja considerado significativo. E para que tudo isso ocorra, é preciso que tenha um profissional bem preparado e especializado para atuar de forma assertiva dentro desse acontecer.

O desafio de uma boa formação tem uma relação direta com o aspecto qualitativo da educação como um todo. A identidade do profissional é um fator estruturante em quaisquer situações e deve ser valorizada.

A formação do professor é um embate político e profissional, que se trava entre dois polos: o das universidades que devem fornecer a formação inicial; e as escolas onde está a educação continuada. Mas por vezes há um vazio entre eles, e esse vazio é o exercer da “profissão”. Porque não há profissão suficiente dentro das universidades e também não há profissão suficiente dentro da formação continuada. Ou seja, o formar profissionais, em alguns momentos, torna-se deficitário.

Formar um bom professor é conduzir alguém a construir a sua posição enquanto profissional docente. Não sendo possível arquitetar uma posição profissional sem o apoio e a colaboração dos demais profissionais da área. Assim como ninguém se forma médico sem a colaboração dos outros médicos (passando pela residência/ praticando); ninguém se forma professor sem a colaboração dos outros

professores! Ressalta-se que uma das competências do século XXI é a solução colaborativa de problemáticas. Esta ausência de práticas assistidas e este vazio de apoio que muitas vezes existe nas nossas políticas de formação de professores precisam ser corrigidos. Pois, raramente são vistos professores da Educação Básica (ativos) nas universidades contribuindo com a prática pedagógica, formando um lapso de didáticas nessa construção da formação profissional.

Para que uma formação de qualidade ocorra, é necessário a união de teorias e práticas, pois o aprender do professor está ligado à sua prática colaborativa com “colegas” de profissão. Evidentemente o professor transmite também conhecimentos, mas ele não é um mero fornecedor de aulas, e sim, um assegurador de aprendizagens.

Em forma de um pequeno adendo, é reforçado que muito se tem discutido sobre a formação docente dentro da modernidade atualmente digitalizada, onde não se pode deixar de mencionar o uso das tecnologias nessa formação de forma que reflita na formação dos indivíduos digitalmente capazes. Pois hoje, a geração diversificada de público que chega para educação formal, muitos deles são os chamados *nativos digitais*.

Para Prensky (2001) o termo nativo digital foi sugerido para designar os nascidos a partir de 1990 e que apresentam características como familiaridade com o computador, com os recursos da internet e a capacidade de receber em informações rapidamente, processar em vários assuntos simultaneamente e desempenhar em múltiplas tarefas.

De maneira resumida podemos compreender que a formação inicial é importante, porque é através dela que se tem um primeiro momento de ingresso na carreira para ser professor, também é através dela que todo referencial teórico é dado para um posterior aperfeiçoamento. E se tratando de formação continuada, é necessário entender também que o aprendizado continue por toda vida, e por isso não se descarta a formação continuada em nenhuma fase, pois aprender é um ato contínuo, e mediante a atualização constante da sociedade, o profissional precisa estar atento e a par dessas atualizações.

Com isso, a sociedade só será modificada mediante a educação, a partir do momento que se pensar, e repensar na formação do professor enquanto facilitador do conhecimento, enquanto profissional que

colabora na construção da cidadania e colabora para uma sociedade melhor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ser professor é ser mediador, ao mesmo tempo é uma pessoa que proporciona vez e voz aos alunos, que estimula a curiosidade, o estudo, o conhecimento. Todo educador apresenta-se como uma referência para a formação dos educandos e é muito importante a maneira como se relaciona com eles, e as didáticas utilizadas ao ensinar.

Segundo, Priscila Bittencourt (2017), se faz necessário um olhar acadêmico para que assim se consiga oferecer novas formas de motivação para o aprendizado e novas maneiras de inclusão social, por meio do uso criativo das mídias e tecnologias disponíveis. A forma de contato é fundamental para que se sintam inteligentes e capazes. “Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática” (FREIRE, 1991, p. 58).

Desta forma, ressalta-se a relevância de uma formação docente completa e todas as demandas que essa formação precisa ter para que a educação seja mais qualitativa. Relata-se que o padrão educacional vem se modificando durante essa caminhada histórica na educação, e com isso, o professor precisa se reinventar e modificar suas didáticas, por isso, a essencialidade de uma boa formação docente.

É importante uma formação profissional de propriedade trabalhando as competências no profissional, para que ele possa transmitir isso aos alunos e cada vez mais melhorar o sistema educacional. Sendo assim, uma boa formação docente possibilita ao professor melhores resultados no processo de aprendizagem, e consequentemente um melhor desempenho da educação de um indivíduo.

Freire (1996, p. 160) realçou que a forma de educar representa um “educar fascinante, comovente”. Através do uso das tecnologias de interação e comunicação, e de todos os tópicos citados no texto alusivos ao referencial teórico, a prática em conjunto com a comunidade escolar e a mentoria de grupos mais experientes que contribuem para a transformação do conhecimento e da vida de seus alunos

em todos os aspectos, sobretudo, na formação do indivíduo em sua integralidade.

...a formação docente pode conduzir o futuro professor a um viver formador que estabeleça uma razão-afetivo-sensível, com vistas a promover uma visão mais integrada do ser humano, marcando, definitivamente, a relação do sujeito com o objeto de conhecimento, e deste com a própria vida. (MAGALHÃES, 2011)

A formação docente é uma corporatura significativa para a melhoria da educação básica com uma educação de qualidade. Sem educação não tem possibilidade de crescimento de um país, e essa educação só é feita de fato por profissionais bem formados e competentes ao exercício da função de formadores de cidadãos.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Priscilla Aparecida Santana; ALBINO, João Pedro. **O uso das tecnologias digitais na educação do século XXI**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v.12, n.1, p. 205-214, 2017.

BOTERF, G. **Desenvolvendo as competências profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DA PONTE, João Pedro. **Por uma formação inicial de professores de qualidade**. Tese de Doutorado. Universidade do Algarve, 2000.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernadete; BARRETTO, Elba S. S.; ANDRÉ, Marli. **Políticas docentes no Brasil**. Brasília, DF: Unesco, 2011.

LEÃO, Denise Maria Maciel. Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista. **Cadernos de pesquisa**, n. 107, p. 187-206, 1999.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. Afetar e sensibilizar na educação: uma proposta transdisciplinar. **Linhas críticas**, v. 17, n. 32, p. 163-181, 2011.

MARTINO, Luís Mauro Sá. **Teoria das Mídias Digitais: Lingua-**

gens, ambientes, redes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

NASCIMENTO, Maria Augusta Vilalobos. Dimensões da identidade profissional docente na formação inicial. **Revista portuguesa de pedagogia**, p. 207-218, 2007.

NEVES, L. M. W. **A nova pedagogia da hegemonia:** estratégias da burguesia brasileira para educar o consenso na atualidade. São Paulo: Xamã, 2005.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

PERRENOUD, P. **Porquê construir competências a partir da escola?** Porto: Edições Asa, 2001.

PERRENOUD, P. **Escola e cidadania. O papel da escola na formação para a democracia.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2005.

PERRENOUD, P., Thurler, M., Macedo, L., Machado, N., & Alessandrini, C. **As competências para ensinar no século XXI. A formação dos professores e o desafio da avaliação.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PRENSKY, M. **Digital Natives, Digital Immigrants.** MCB University Press, 2001. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>. Acesso em: 10 de maio de 2021.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** 24. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

O DESAFIO DE ALFABETIZAR HOJE

Leda Maria Pereira da Silveira¹

Ana Lúcia de Almeida²

Iara da Silva Amorim dos Anjos³

Samara Gusmão Vasconcellos de Mattos⁴

INTRODUÇÃO

Este trabalho visa conhecer as metodologias empregadas na alfabetização de crianças de seis anos de idade matriculadas no primeiro ano do ensino fundamental dos anos iniciais. Também verificar de que maneira são ensinados estes novos alunos a conquistarem o aprendizado de forma a respeitar a sua faixa etária. A metodologia aplicada para tal pesquisa é a bibliográfica seguindo e fundamentando-se teoricamente em autores como (ALVES, 1991), (FREIRE, 1991), (GADOTTI, 1996), (LIBÂNEO, 1991), (PERRENOUD, 2000) dentre outros que tem se destacado sobre o tema e apresentando assim o limite do educador para atingir esse aluno.

Os resultados esperados têm por objetivo motivar o professor-educador na busca constante e ampla de conhecimentos, ou seja, atualização e reciclagem currículo/pedagógica de acordo com as mudanças tecnológicas, sociais, culturais, econômicas e políticas de tal forma que este educador, esteja preparado para este desafio que sempre será pertinente, ao qual é a alfabetização formal de crianças

1 Licenciada em Pedagogia, Técnico em Educação/Assistente de Alunos IFRS, ledamariapdsilveira@gmail.com.

2 Pedagoga, Especialista em Mídias Digitais, Professora municipal de Cuiabá_Sme almeidana963@gmail.com.

3 Pedagoga / psicopedagoga, Professora Municipal, iara1pedagoga@gmail.com.

4 Pedagoga, Especialista em Docência do Ensino Superior, Especialista em Planejamento, Gestão e Implementação da Educação à Distância, Mediadora AAEE pela Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro, samaragusmao.sfg@gmail.com..

matriculadas na primeira etapa da educação básica brasileira.

Neste capítulo buscamos então conhecer estas diferentes formas de alfabetizar as crianças nesta faixa etária que compreende dos seis aos nove anos de idade que se encontram entre o primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental da educação básica. Esta pesquisa, portanto, objetiva conhecer as metodologias empregadas pelos educadores em sala de aula, para atuar junto aos alunos. Sabemos que este tema não se caracteriza como um fato novo, mas trataremos como uma reflexão contínua motivada pela vontade de aprender como trabalhar com a alfabetização.

DESENVOLVIMENTO

Com a lei 11274 de 06 de fevereiro de 2006 torna-se obrigatório o ensino com duração de 09 anos no ensino fundamental em todo o território brasileiro, assim como a matrícula das crianças com seis anos de idade no primeiro ano deste mesmo ensino fundamental. É necessário considerar que o ingresso de crianças de seis anos de idade no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos não envolve apenas medidas administrativas, mas, sobretudo atenção voltada para o processo de aprendizagem de crianças dessa faixa etária. Todavia, as decisões do que e de como ensinar para os alunos, não é algo tão simples. Há várias controvérsias sobre a prática pedagógica adequada nesse novo momento.

Para que possa, de fato, programar uma nova proposta educacional, será preciso rever o saber escolar, investir na formação do educador, possibilitando-lhe uma formação teórica diferenciada, reorganizando o currículo de tal forma a problematizar a realidade e a contemplação da diversidade cultural. Essencialmente, porém, é preciso repensar a escola como um todo, da arquitetura ao currículo, inserindo outra concepção de ensinar e aprender, na qual prazer e conhecer se imbrique de tal maneira que não seja possível distingui-los.

Um novo século se abre para a profissão docente, repleto de novos desafios, inquietações e soluções, como tudo em nossas vidas com comparação entre o passado e o presente. Vivemos no século XXI as metodologias até hoje utilizadas já não atendem tão satisfatoriamente

as demandas da educação. Segundo Godotti (2000) “Um novo mundo globalizado e informatizado se apresenta e com ele muitas áreas como a educação tem de rever conceitos, métodos e quebrar paradigmas para superar as demandas do ensino.”

Apesar das radicais mudanças teóricas produzidas, estudos recentes demonstraram a manutenção de práticas didáticas tradicionais nas formas de alfabetizar, tanto crianças como adultos (Oliveira, 2004; Moura, 2001).

A mudança não deve ser um retrocesso, mas um avanço. Avançamos quando acumulamos o que aprendemos com o passado, juntando a ele as novidades que o presente traz. Para que possa, de fato, programar uma nova proposta educacional, será preciso rever o saber escolar, investir na formação do educador, possibilitando-lhe uma formação teórica diferenciada, reorganizar o currículo de forma e problematizar a realidade contemplando a diversidade cultural. Essencialmente, porém, é preciso repensar a escola como um todo, da arquitetura ao currículo, inserindo outra concepção de ensinar e aprender, na qual prazer e conhecer se imbrique de tal maneira que não seja possível distingui-los.

O DESAFIO DE ENSINAR HOJE

O professor alfabetizador precisa acreditar nas capacidades de aprendizagens de todos os seus alunos, independente de sua origem social, cultural ou de outras diferenças. Ensinar os alunos das escolas a ler e escrever é trabalhar com um leque de sensibilidades, culturais e relações com a escrita. Isso significa que um desafio a ser enfrentado pelo professor é o de promover o convívio e o trabalho com diferença em meio a tanta diversidade. Essa pluralidade se desdobrará em dimensões socioculturais e econômicas, étnico-raciais ou ainda de gênero, quando se pensa em possíveis diferenças de oportunidades de interação e de desempenho. As diferenças também dizem respeito aos ritmos de aprendizagem.

O professor-educador que atua na alfabetização deve se dispor a elaborar registros de sua prática, refletindo sobre os seus avanços e dificuldades na escolha de contextos, estratégias, materiais para ensinar

a ler e escrever. O trabalho docente do alfabetizador não pode ser uma prática solitária. O trabalho coletivo ou em parceria permite que as aprendizagens do professor sejam compartilhadas contribuindo para uma maior consistência e ação pedagógica de desempenho em sala de aula, propiciando reflexões sobre experiências, conquistas e frustrações, espelhadas nas práticas e nos sentimentos de seus pares.

O processo de alfabetização demanda do professor motivação e vontade de ensinar, buscando seu aperfeiçoamento, pois a alfabetização tem início, meio e fim e não existe um aluno semialfabetizado, ou está alfabetizada ou não. Segundo Alves (1991, p.11)

“Educador onde estarão? Em que covas terão se escondido? Professores há aos milhares. Mas professor é profissão, não é algo que define por dentro, por amor. Educador ao contrário, não é profissão, é vocação”.

Então devemos ser educadores e ir além do profissional, tendo vocação e gosto em ensinar, pois cada aluno espera muito do professor e se espelha nele. Hoje a criança que chega aos seis anos de idade na escola, a qual antes era da educação infantil. O professor-educador tem que ter um olhar mais sensível e menos escolarizado, sua linguagem precisa ser lúdica enxergando sempre o aluno por essa ótica, onde a brincadeira é muito mais que brincar é também metodologia de ensino/aprendizagem que pode conduzir os alunos a aprender com mais leveza e significado.

O professor-educador não pode esquecer que sempre antes de qualquer atividade lúdica por exemplo ele precisa contextualizar o que está acontecendo para que o aluno busque conhecer a história sobre o jogo, brinquedo e brincadeira na qual ele vai agir. O professor também tem que deixar levar e fazer parte dessa atividade nisso terá mais significado para o aluno. Conforme Martins (2006, p.368) “As medidas que visam superar os entraves no fluxo dos sistemas de ensino se restringirão a intervenção legais e normativas, provocando polêmicas e conflitos entre gestores, professores e responsáveis pelos órgãos centrais.”

Por meio da brincadeira a criança edifica novos objetos, imaginam e estabelecem novas relações. Os objetos ganham uma nova vida e adquirem significados diferentes para a criança, dependendo

da ação que ela realiza com eles. A brincadeira é a atividade específica da criança, logo não é possível, nessa faixa etária, o trabalho pedagógico sem a atividade lúdica; por isso a razão do lúdico como atividade que impulsiona a aprendizagem do sistema alfabético e os demais conteúdos escolares.

O professor-educador encontra vários obstáculos que irão surgindo em várias faces escolares, deve ter sabedoria de lidar com cada situação e dentro do possível solucioná-las. Para Alves (1991, p.17) “Plantar tâmaras, para colher frutos daqui a cem anos? Como, se já decidiu que todos teremos de plantar aboboras, a serem colhidas daqui a seis meses?”

Porém há vários problemas que atualmente o professor enfrenta dentro da sala de aula, que vai desde as estruturas dessas salas de aulas, recursos e até indisciplinas dos alunos, muitos se questionam e até analisam os pontos positivos e negativos da educação tradicional e moderna. Entretanto, não podemos voltar nem parar no tempo. A escola precisa, buscar a transformação das práticas pedagógicas, motivando o aluno a aprender, considerar o ambiente relevante, necessário ao desenvolvimento de cidadãos críticos e que pensam no bem comum social. Durante anos o processo educacional tem sofrido grandes mudanças, ou seja, os anos passam e com isso passamos por vários períodos em nossa história. Através das transformações tecnológicas, chegamos à era do conhecimento, um novo momento que é rico em possibilidades.

PROFESSORES REFLEXIVOS

O professor é um facilitador do ensino-aprendizado do aluno. Ele deve ser reflexivo em seu processo de ensino não sendo um mero transmissor do conhecimento, mas alguém que está para além de ensinar e disposto a aprender. Estar sempre pronto para o novo fazer numa aprendizagem colaborativa, onde todos aprendem, tendo a exploração das habilidades dos alunos, valorizando as múltiplas linguagens e não se concentrando em apenas uma.

O professor-educador é uma referência para a formação dos alunos e, é muito importante a maneira como se relaciona com eles.

A cada experiência vai se socializando. O aluno irá reagir de várias formas, mas com significados diferenciados no seu aprendizado. Conforme Freire (1991, p.58) “Ninguém nasce educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanente, na prática e na reflexão da prática.”

O professor conforme a sua postura em sala de aula, sua metodologia e sua didática empregada deixará a sua marca ou não no aluno. Então tem de pensar, analisar refletir cada uma das suas ações. A cada ação uma nova reflexão para a próxima ação. Conforme Freire (1996, p.73):

O professor autoritário, o professor silencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca.

O professor do primeiro ano tem uma grande responsabilidade, pois ele formará os alicerces da educação desse aluno, onde será dado suporte para toda a sua vida escolar. O professor-educador tem de buscar o aperfeiçoamento e formação constantemente para interagir com esses alunos que cada vez chegam mais exigentes, questionadores. Para que não ocorra um distanciamento entre docente e discente.

Segundo Nóvoa (2002, p.23), “O aprender contínuo é essencial, se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”. Portanto, deve haver sempre formação continuada que se dá de maneira reflexiva e busca a melhor maneira para a aplicação do conhecimento e do saber.

O professor no seu planejamento precisa elaborar atividade que envolva a família e esta estratégia vai envolver todos: professores, alunos e pais. Não ficar restrito unicamente na sala de aula, mas ir além expandir, modificar, transformar e desacomodar dos métodos tradicionais, onde só o professor retém o conhecimento. Ele precisa conhecer todos os métodos e assim como os conteúdos, mas não se determinando no método mais sim na metodologia a qual vai empregar com os alunos revendo sua didática em sala de aula, fazendo modificações e acrescentando o que foi surgindo nos seus planejamentos.

Um educador que deseja ser professor, não o será apenas porque ocupa essa função em uma sala de aula. Ensinar exige um saber metodológico, através do qual os conteúdos serão tratados de forma a permitir o aprendizado pelos alunos. Exige estar atento às questões políticas e sociais que envolvem o seu fazer, sua profissão, exige conhecer o seu objetivo de trabalho: a educação e como ocorre o processo de aprendizagem do seu aluno; exige conhecer os problemas que permeiam a sua prática, exige dedicação, comprometimento, conhecimento e acima de tudo, respeito e trabalho, muito trabalho.

OS ALUNOS

O aluno é um sujeito ativo e exigente que chega as nossas escolas vem de uma nova geração, antenado em todo tipo de tecnologia. A responsabilidade do aprendizado não pode ficar só a cargo do professor, que os dois têm serem sujeitos ativos desse aprendizado. Segundo Perrenoud (2000, p.46):

A escola é o lugar onde o educando tem direitos, ensaios e erros, onde expõe suas dúvidas, explicita seus raciocínios e toma consciência de como se aprende, permitindo tornar visíveis os processos, os ritmos e os modos de pensar e de agir. A aprendizagem inclui projetos de situações-problemas que fazem com que o aluno participe em um esforço coletivo para elaborar um projeto e construir novas competências. O aluno em seu ofício deve-se tornar prático e reflexivo.

O professor-educador no início do ano tem que discutir com os pais sobre o seu contrato didático, aceitando sugestões de melhores contribuições significativas para os alunos, por entender que o interessado em aprender a aprender é o aluno. O papel do docente é o de articular o saber elaborado a produção do conhecimento do aluno. Conforme Libâneo (1991, p.54):

(...) aprender é um ato de conhecimento da realidade concreta, isto é, da situação real vivida pelo educando, e só tem sentido se resulta de uma aproximação crítica dessa realidade. Portanto o conhecimento que o educando transfere representa uma resposta á situação de opressão a que se chega pelo processo de compreensão, reflexão e crítica.

O aluno tem que compreender aquilo que o professor transmite, ele tem de conseguir criar, questionar, pensar e se pronunciar.

AS METODOLOGIAS

A definição de metodologia conforme o dicionário Aurélio: é o estudo da maneira de fazer um trabalho. O educador tem que descobrir qual a metodologia que será empregada com cada turma, sempre respeitando os alunos que são diferentes uns dos outros, mas não se esquecendo dos objetivos que traçou em seu planejamento. A interdisciplinaridade como fornece maior flexibilidade entre todas as disciplinas, representa uma alternativa para estabelecer o diálogo do educando e educador.

Segundo Gusdorf (1978, p.13), “Quando mais se desenvolvem as disciplinas do conhecimento, diversificando-se, mas elas perdem o contato com a realidade humana.” O professor-educador precisa propor situações didáticas com objetivos claros, conhecer os alunos para oferecer atividades que estejam de acordo com o desenvolvimento, ou seja, não se pode trabalhar com graus muito elevados ou muito baixos de complexidade. Os alunos têm de realizar as atividades em uma situação desafiadora.

A interdisciplinaridade pedagógica é uma elaboração a partir da relação de todos os envolvidos da escola, principalmente a relação professor-aluno que vai permitir a atualização do processo de ensino-aprendizado. O professor tem que estar voltado ao aluno de forma que ele seja sujeito ativo desse aprendizado.

A sala de aula deve transforma-se em um espaço interativo e lúdico de aprendizagem, onde tenha um espaço para leitura, brinquedos, jogos e atividades que podem ser disponíveis para o aluno como: o alfabeto de parede, cartazes temáticos, dicionários ilustrados, domínios, figura-palavra, jogos com palavras e frases e quebra cabeças.

O professor-educador deve estar voltado para inserir em suas aulas jogos e brincadeiras usando a tecnologia, pois os tempos mudaram e exige um educador mais informado e ativo. Saber usar esse conhecimento dos alunos em sala de aula não as excluir, mas acrescentar no seu planejamento. Para Gadotti (2000, p.78):

A virada do milênio é razão oportuna para um balanço sobre práticas e teorias que atravessaram os tempos. Falar de “perspectivas atuais da educação” é também falar, discutir, identificar o “espírito” presente no campo das ideias, dos valores e das práticas educacionais que as perpassa, marcando o passado, caracterizando o presente e abrindo possibilidades para o futuro. Algumas perspectivas teóricas que orientam muitas práticas poderão desaparecer e outras permanecerão e sua essência.

O professor tem de ensinar além das letras, ensinar também as técnicas que envolvem segurar o lápis e aprender que se escreve de cima para baixo e da esquerda para a direita. Essa é uma porta indispensável, que consiste em desenvolver as práticas de uso da técnica, pois temos que aprender, a saber, usá-las. Não basta que a criança esteja convivendo com muito material escrito, é necessário orientá-la sistemática e progressivamente para que possa se apropriar do sistema de escrita. Desenvolvendo um processo sistemático de aprendizagem da leitura e da escrita.

Enfim, alfabetizar é ensinar a ler e escrever, a apropriar-se do código alfabético e compreendê-lo. O professor tem que ler para a turma, revelando as múltiplas possibilidades que os textos oferecem. Ensinando situações em que a turma participe, comentando o que foi lido. Essa atitude compõe o chamado comportamento leitor, capaz de ser desenvolvido desde cedo com a ajuda dos adultos. É preciso ter em mente a intenção da leitura, tem que ter um propósito, não ler por ler. Para Freire (1996, p.97):

A leitura e a escrita das palavras, contudo, passa pela leitura do mundo. Ler o mundo é um ato anterior à leitura da palavra. O ensino da leitura e escrita da palavra a que falte o exercício crítico da leitura e da releitura do mundo, é científica, política e pedagogicamente capenga.

O contato mais precoce com as práticas de leitura e escrita significa avanços no processo de desenvolvimento da criança; melhor será seu desempenho nos anos posteriores, logo o trabalho com a leitura e escrita deve ser motivo de preocupação das escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de alfabetização demanda escolhas por parte do professor. Ele precisa decidir qual será sua modalidade de abordagem e determinar a escolha do método de alfabetização, assim como a metodologia que empregará. A fase seguinte consiste na escolha da sua postura diante da realidade dos alunos que irá alfabetizar para fazer um bom planejamento, para que eles sintam gosto pela escola e seja mais do que simplesmente ensinar a ler e escrever, mas usar todo este conhecimento para sua vida.

A infindável lista de conhecimentos necessários para uma alfabetização plena não é abrangida em nenhum dos cursos superiores de forma suficiente, tendo que o professor, buscar novos conhecimentos em cursos de formação. A alfabetização é uma grande responsabilidade e tem que ser feita com muito tato e bom senso.

Os professores em sua maioria estão muito descontentes em sala de aula, e isto se dá por diversos motivos como por exemplo desvalorização da profissão, baixos salários e agrava ainda mais com a falta de interesse e indisciplina dos alunos gerando assim comportamentos de irritabilidade fácil e impaciência com os alunos por outro lado esta atitude dos discentes de não se aquietarem para a aula e constantemente ficam se movimentando na sala durante toda a aula pode ter vários motivos mas no geral isto se deve pelo fato de que tal metodologia do quadro negro associado a cadeira mais lápis e caderno de fato gera também essa inquietação destes alunos que tem muita energia e disposição para gastar e por isso as aulas têm que ser mais lúdicas e dinâmicas, onde todos ganham tanto o educador quanto o aluno e ambos terão maior prazer nesse processo de ensino/aprendizagem.

De acordo com Aquino (1996), a relação professor-aluno é muito importante, a ponto de estabelecer posicionamentos pessoais em relação à metodologia, à avaliação e aos conteúdos. Se a relação entre ambos for positiva, a probabilidade de um maior aprendizado aumenta. A força dessa relação é significativa e acaba produzindo resultados variados nos indivíduos. O professor tem que estar preparado para novos conhecimentos acrescentando junto aos antigos. Não quer

dizer abandonar os métodos, mas acrescentar as metodologias no planejamento para conseguir atingir os alunos fazendo que tenham gosto pela escola e pelo aprendizado.

Muitos são a favor da educação tradicional, outros da educação moderna. Na verdade, os dois sistemas têm seus pontos positivos e negativos, mas não se pode justificar o presente olhando por esta esfera. Poderemos falar na educação para o futuro quando a sociedade se unir em prol da educação para os valores, que forma verdadeiros cidadãos com princípios de moral, ética, honestidade, dignidade, espiritualidade, respeito e lealdade; um ser completo.

Antes, para ser professor, bastava saber transmitir conhecimentos e exercer autoridades em sala de aula. Hoje, o perfil desse professor mudou. Com relação ao conhecimento, ele não deve mais transmiti-lo, apenas. Deve interagir, discutir e aprender junto com o educando. Até pouco tempo, o mestre estava em um plano acima do aluno. Não pode ser mais assim. O aluno agora é que deve ser o centro, mas deve haver limites. Além dessas características, o professor tem que estar muito bem informado. Não se exige mais conhecimento enciclopédico, entretanto ele deve manter-se ligado a toda e qualquer informação.

O professor-educador deve se motivar continuamente a busca dos conhecimentos, ou seja, atualizando e capacitando-se de acordo com as mudanças tecnológicas, sociais, culturais, econômicas e políticas. Com isto entendemos que esta temática não tem como se saturar por ser dinâmica e situacional pois o que é fundamental hoje na arte da alfabetização talvez seja ultrapassado e ineficaz daqui há 20 anos, mas enquanto não chegamos lá nossa proposta é continuar a entender e se reinventar neste lindo processo que se chama alfabetização.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Conversas com Quem Gosta de Ensinar**. 26 ed. São Paulo: Cortez, 1991.

AQUINO, Júlio Gropa. **A relação professor-aluno: do pedagógico ao institucional**. São Paulo: Summus, 1996.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educa-**

tiva. 20 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação.** Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2000.

GUSDORF, Georges. **A agonia da nossa civilização.** São Paulo: Convívio, 1978.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1991.

MARTINS, A.M. Os municípios e a escola de nove anos :dilemas e perspectivas. In SILVA, A.M.M. **ETIAL Políticas educacionais e formação do educador;** repercussões sobre a didática e as práticas de ensino ENCONTRO NACIONAL DE DIDATICA E PRÁTICA DE ENSINO.2006, Recife/PE. Anais eletrônico,2006, p.363-377.

MORAIS, Artur Gomes de. **A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica.** Letras de hoje, Porto Alegre, v.39, n.3p. 175-192, set.2004.

MOURA, Dayse Cabral. **Por trás das letras: o ensino do sistema de notação alfabética na Educação de Jovens e Adultos.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2001.

NÓVOA, Antonio. **Revista Nova Escola.** Agosto/2002, p.23.

OLIVEIRA, Solange Alves. **O ensino e a avaliação do aprendizado do sistema de escrita alfabética numa escolarização organizada em ciclos.** Dissertação (Mestrado em Educação) -Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas Competências para ensinar.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

AS BRINCADEIRAS POPULARES COMO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS-PERFORMATIVAS DESFOLCLORIZANTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Bruno Rogério Duarte da Silva¹

INTRODUÇÃO

Este texto é parte do referencial teórico da minha pesquisa de doutorado em Educação e busca apresentar algumas reflexões teóricas sobre brincadeiras populares como práticas pedagógicas-performativas desfolclorizantes na educação infantil.

Com base nos estudos sociais da infância e nas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil, apresenta-se o conceito de brincadeiras populares como práticas pedagógicas na perspectiva do ofício e artefício docente para destacar as reinvenções pedagógicas dos participantes da educação infantil.

Busco responder a seguinte pergunta: como as brincadeiras populares podem ser entendidas como práticas pedagógicas-performativas desfolclorizantes na educação infantil?

A resposta se dá a partir de seis proposições e mostra que os professores e crianças são participantes do processo de reinvenções pedagógicas para uma possível desfolclorização das brincadeiras populares, tais como: Guerreiro Alagoano, Cambindas e Nega da Costa.

Tomar as brincadeiras populares como práticas pedagógicas-performativas desfolclorizantes nos leva a delimitar dois aspectos importantes a serem estudados: os conceitos de brincadeiras na

¹ É Pedagogo e Mestre em Educação Brasileira pela UFAL; Doutorando em Educação pela UFRGS; Professor da Universidade Estadual de Alagoas e Coordenador Pedagógico de uma escola pública da SEMED – Maceió- AL. Email : brunoduarteuneal40@gmail.com.

pedagogia da infância e as brincadeiras populares como práticas pedagógicas, ofícios e artesanias docentes na educação infantil.

Pretendo explicar as brincadeiras populares a partir de duas bases teóricas interligadas entre si: a pedagogia da infância e a sociologia da infância.

A pedagogia da infância que defendo está inspirada na pedagogia italiana (experiências pedagógicas de Reggio Emilia – com base em Loris Malaguzzi), que pode ser entendida como “[...] uma pedagogia transformativa, que acredita na criança com direitos, compreende a sua competência, escuta a sua voz para transformar a ação pedagógica em uma atividade compartilhada” (OLIVEIRA-FORMOSINHO et al., 2007, p. vii).

E a sociologia da infância (SARMENTO, 2005; CORSARO, 2011) é tomada aqui como “[...] uma abordagem teórica alternativa ao estudo da infância, que reconceitua o lugar das crianças na estrutura social e destaca as contribuições exclusivas que as crianças dão ao seu próprio desenvolvimento e socialização” (CORSARO, 2011, p. 17).

Essas vertentes teóricas, em processo de construção teórico-metodológica na educação infantil, pautam-se na valorização das crianças como sujeitos ativos, históricos, promotores de culturas e participantes na construção de si, do outro e do mundo.

Para desenvolver esse texto busquei dividi-lo em três partes: a primeira apresenta os conceitos importantes para o entendimento das brincadeiras populares como práticas pedagógicas; o segundo traz uma reflexão teórica sobre as brincadeiras populares como práticas pedagógicas, ofícios e artesanias docentes; e o terceiro apresenta seis proposições de brincadeiras populares como práticas pedagógicas-performativas desfolclorizantes.

Conceitos importantes para entendimento das brincadeiras populares como práticas pedagógicas

Existem diversas concepções de brincadeiras no campo da educação, da psicologia, da sociologia e da antropologia. Mas vou delimitar alguns conceitos importantes para entender as brincadeiras

populares como práticas pedagógicas presentes nas instituições de educação infantil e em outros espaços socioeducativos, que produzem e desenvolvem as práticas e vivências estético-poéticas nos grupos e nos sujeitos brincantes.

Carmem Maria Aguiar (1994) apresenta um olhar sobre a brincadeira como elemento cultural da infância (idade da brincadeira), no qual defende que toda criança brinca porque gosta e ainda ressalta que brincar é uma atividade vital. Ela apresenta três olhares sobre as brincadeiras.

O olhar sociológico, uma vez que as brincadeiras promovem a socialização infantil, a interação entre as crianças, as formas de participação de cada elemento, o desempenho de papéis, o nível de aceitação de cada participante; as atitudes e formação dos conceitos e o surgimento de lideranças (AGUIAR, 1994).

O olhar psicológico, já que as brincadeiras proporcionam a análise das representações das crianças, das ações de cada criança, do esforço realizado, da valorização das ações pelo grupo, dos papéis afetivo-emocionais desempenhados e como são desempenhados (AGUIAR, 1994).

E o olhar antropológico, visto que as brincadeiras possibilitam o acompanhamento da historicidade dos jogos infantis, a observação das influências étnicas e as variações ocorridas no tempo e no espaço (AGUIAR, 1994).

É por intermédio das brincadeiras que as crianças aprendem, liberam a energia, expandem a curiosidade e a criatividade com suas engenhocas, fortalecem a sociabilidade com as interações e produzem a liberdade de expressão e emancipação pessoal, social e cultural.

O ato de brincar desenvolve, na criança, a expressão das vontades, dos anseios e das tensões. As crianças sentem satisfação (prazer), alegria, excitação etc. Vivenciam a mediação simbólica entre o mundo da fantasia e da realidade no ato de brincar. E, muitas vezes, existe a possibilidade de repetir as brincadeiras nas mais variadas cenas do cotidiano.

Gisela Wajskop (2012) trata da ideia da brincadeira, na educação infantil, para a produção de uma infância feliz, pois ao brincar as crianças exploram o mundo, desenvolvem a imaginação e a interação

criativa com seus pares. Para ela:

A criança desenvolve-se pela experiência social, nas interações que estabelece, desde cedo, com a experiência sócio-histórica dos adultos e do mundo por eles criado. Dessa forma, a brincadeira é uma atividade humana na qual as crianças são introduzidas constituindo-se em um modo de assimilar e recriar a experiência sociocultural dos adultos (WAJSKOP, 2012, p. 31).

Na mesma linha de pensamento, Ângela Meyer Borba (2007) defende que:

A brincadeira é um fenômeno da cultura, uma vez que se configura como um conjunto de práticas, conhecimentos e artefatos construídos e acumulados pelos sujeitos nos contextos históricos e sociais em que se inserem. Representa, dessa forma, um acervo comum sobre o qual os sujeitos desenvolvem atividades conjuntas (BORBA, 2007, p. 36).

Essa apropriação das crianças, por meio da participação nos processos de brincar, traça caminhos, narrativas, ações e pertencimento para a produção das culturas infantis. Essa concepção refere-se a uma lógica particular vivenciada pelas crianças a todo o momento para dar sentido às suas experiências, seus modos de pensar e sentir, específicas na infância, das crianças e seus pares (SARMENTO, 2005).

As brincadeiras colocam as crianças como protagonistas das suas próprias histórias, superando as desigualdades e propondo uma educação igual para todos. As crianças se apropriam das brincadeiras pelas interações e participações nos grupos sociais, conforme podemos constatar na citação a seguir:

Sua apropriação se dá no próprio processo de brincar. É brincando que aprendemos a brincar. É interagindo com os outros, observando-os e participando das brincadeiras que vamos nos apropriando tanto dos processos básicos constitutivos do brincar, como dos modos particulares de brincadeira, ou seja, das rotinas, regras e universos simbólicos que caracterizam e especificam os grupos sociais em que nos inserimos (BORBA, 2007, p. 37).

A brincadeira, como uma prática pedagógica na educação infantil, precisa ser pensada e praticada a partir de uma pedagogia da

infância, que promova a interação, a escuta, o respeito às diferenças e torne a criança o centro do processo de desenvolvimento e aprendizagem, reconhecendo-a como “[...] ativa, inventiva, envolvida, capaz de explorar, curiosa, aceitando desafios de exprimir-se nas mais diferentes linguagens com as mais diferentes intensidades” (FARIA, 2007, p. 281).

As brincadeiras são elementos importantes para a formação integral das crianças, pois elas se revelam como experiências culturais, oriundas do processo interativo e reflexivo e que envolve a produção de habilidades, saberes, práticas e valores sobre o eu, o outro e o mundo. Pelo brincar, as crianças expressam, pensam e recriam a realidade do cotidiano, além de ampliar os conhecimentos de si e do meio ao seu redor.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, publicadas pelo Parecer CNE/CEB N° 20/2009, propõem:

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades (BRASIL, 2009, p. 86).

As brincadeiras e as interações são dois eixos estruturantes do currículo na educação infantil e ainda se apresenta como um desafio para que a prática pedagógica que compõe as instituições de educação infantil se efetive, assegurando o desenvolvimento integral das crianças, considerando as experiências de aprendizagem e respeitando as dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças.

Não é do meu interesse, no atual momento, analisar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da educação infantil, mas se faz necessário enfatizar que o “brincar” é um dos direitos de aprendizagem e do desenvolvimento infantil. Para esse documento oficial (campo de disputas, debates e contestações):

Brincar cotidianamente de diversas formas em diferentes

espaços e tempos com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (BRASIL, 2017, p. 36).

Nessa dimensão do brincar na educação infantil, as brincadeiras populares praticadas pelas crianças alagoanas nas escolas demonstram a autonomia infantil e fazem valer o direito das crianças de brincar, perpassando seus saberes e conhecimentos em aproximações diretas com os campos de experiências, propostos pela BNCC para a educação infantil (2017): o eu, o outro e o nós; corpo, gesto e movimentos; escuta, fala, pensamento e imaginação; traços, sons, cores e imagens; e espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

As brincadeiras populares como práticas pedagógicas, ofícios e artesanias docentes.

As brincadeiras populares, *Guerreiro Alagoano*, *Nega da Costa e Cambindas*, são apreendidas pela experiência, pela inserção das crianças pequenas nas comunidades em que moram e pelas interações diretas com os mestres das culturas populares das cidades alagoanas. Elas são, ainda, reproduzidas ou ressignificadas pelas professoras ou pelos brincantes adultos convidados pelas instituições de educação infantil.

As crianças se apropriam das brincadeiras populares, cantam, dançam, produzem sons, encenam ou representam personagens, produzem artes visuais (desenho, pintura, colagens etc.), ensaiam e apresentam as brincadeiras populares para a comunidade escolar e nos eventos culturais, quando são convidadas. Elas conseguem transitar pelo brincar espontaneamente, brincar para serem apreciadas ou contempladas pelo público e brincar nas suas comunidades acompanhando os adultos.

O grande desafio é pensar coletivamente as brincadeiras populares como práticas pedagógicas que respeitem as crianças como “[...] agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas” (CORSARO, 2011, p. 15).

Gostaria, ainda, de refletir sobre o conceito de prática pedagógica, como o processo de ensino e aprendizagem, diretamente ligados aos saberes docentes e ao ofício ou artesanía docente.

Tardif (2014a) chama a atenção para uma reflexão dos saberes docentes, que devem ser ressignificados nas experiências de modo a se conceber a educação como arte (ação-arte-ciência), técnicas guiadas por valores (subjetividades e objetividades) e interações.

Vale salientar que Tardif (2014a) propõe a produção da prática pedagógica do docente como resultado da apropriação dos saberes disciplinares e curriculares e dos saberes experienciais, que são saberes práticos, interativos, sincréticos e plurais, heterogêneos, complexos, abertos, porosos, permeáveis, temporais, evolutivos, dinâmicos e sociais. Quantos adjetivos conceituais que esboçam uma epistemologia da prática docente (TARDIF, 2014, p. 109-110). Nesses saberes são levados em consideração a história de vida dos educadores e suas práticas interativas do cotidiano.

Sublinhe-se, que as professoras são partícipes da vida social e cultural dos lugares em que as brincadeiras populares acontecem. Portanto, professoras e crianças da educação infantil estão envolvidas com o ato pedagógico do brincar, pois pertencem àqueles lugares e apropriam-se dos saberes populares, tornando-os práticas performativas e pedagógicas.

Tardif (2014a) destaca ainda a importância dos processos de formação dos seres humanos, que devem ser interativos e respeitar o ensino como um processo de variedades de interações.

Esses processos viabilizam o pluralismo dos saberes e suas diversidades de ações (tradicional, afetiva, instrumental, estratégica, normativa, dramática, expressiva e comunicacional), como prática ou *habitus* de sua cultura profissional, de modo a possibilitar a criação de novas rotinas de trabalhos e a melhoria ou ressignificação de suas práticas docentes.

No âmbito das relações entre ensino e prática pedagógica do/a professor/a da educação infantil como um ofício e artesanía docente, busquei referências em Alliaud e Antelo (2011), que refletem sobre os começos do “ofício de ensinar” em seus aspectos práticos e questionam a natureza do ofício e os desafios da docência. Sobre o ofício do

ensino, conceituam-no como ocupação, profissão ou função de ensinar, usam como base as ideias de Dubet (2006), que diz que ensino é uma atividade destinada à “produção de pessoas”, ou seja, quem ensina teria como objetivo “transformar os outros” ou provocar afetos nos outros.

De acordo com Sennett (2009, p. 5):

Para apegar-se ao ofício, no sentido dos artesãos, como algo que é necessário dominar, provoca a sensação de que se possui a capacidade de realizar uma tarefa determinada e de que deseja realizá-la bem, mesmo que o sistema econômico não te compense por ela. Isso quer dizer que acredita em si mesmo, que se respeita.

Desse modo, o ofício não é reconhecido somente pela sua técnica, mas também por princípios e valores, que garantem ou não a autoridade do professor. O ofício remete ao mistério ou autoria no processo pelo qual algo era de determinada maneira e se transforma em outra, ou seja, a maneira com que cada um faz o seu trabalho. Ofício, nesse sentido, é conceituado como a capacidade de produzir algo de conhecer e fazer conhecer (DUBET, 2006). Essa identidade docente é produzida a partir da constatação do feito ou do produzido, como produto do próprio trabalho, e assegura a confiança, a ética, a autoridade e a autonomia docente.

Nesse sentido, Dubet (2006) apresenta sete pontos importantes na relação entre ensino e ofício: 1. O ofício constitui o centro que aglutina e confere sentido ao processo formativo; 2. O ensino do ofício deve dar as costas aos métodos escolares; 3. O ofício autoriza um aprendizado por experimentação; 4. Enfatizar e destinar muito tempo para exercícios, conselhos, auxílios e explicações orientadas; 5. Para formar de modo eficaz, basta que se leve adiante o seu ofício e se mostre como se faz; 6. A pedagogia do ofício é também uma socialização de competências, capacidades e disciplinas; 7. O indivíduo se forma para ser parte de um grupo de colegas que trabalham.

Tudo isso implica que o ofício de ensinar produz como consequência de sua ação docente as possibilidades de criação e produção pedagógica, performances (como ato artístico e pedagógico) para a transformação das pessoas, encontrar-se no outro, reconhecer-se na

produção do outro e perceber-se na manifestação do outro.

Por essas razões, Alliaud (2017) defende uma artesanania docente baseada nos estudos de Sennett (2009), que a conceitua como a habilidade de fazer as coisas bem, um compromisso com o fazer, um sentimento e o pensamento na produção. Ela nos convoca a pensar as nossas potencialidades de poder e saber, pois afirma que o professor é um artesão do seu próprio trabalho, comprometido com o que faz e precisa constantemente criar, experimentar, e inovar à medida que ensina (ALLIAUD, 2017).

A autora elenca uma série de proposições que devem compor essa artesanania docente, a saber, espera-se que os docentes:

[...] reflitam e compreendam as dimensões sociopolíticas, histórico-culturais, pedagógicas, metodológicas e disciplinares no exercício de sua docência; busquem vivenciar a dimensão ética da profissão; contemplem os contextos sociais e problemáticos contemporâneos; tenham um compromisso com os valores democráticos e o domínio dos conteúdos e seus significados com diferentes articulações interdisciplinares; adquiram conhecimento do processo de investigação; busquem constantemente o desenvolvimento profissional e a sua formação permanente (ALLIAUD, 2017, p. 65).

Nesse entendimento, ela defende a valorização dos saberes de seus trabalhos, produzidos e validados na sua profissionalização docente. Tanto Tardif como Alliaud defendem uma prática pedagógica pautada nos saberes experienciais, respaldados nos saberes epistemológicos e pedagógicos, que se configuram numa pedagogia interativa e cotidiana, que poderá produzir o fortalecimento, a pesquisa, a docência, um ofício, uma artesanania, uma formação transformadora para uma Pedagogia das Infâncias.

As brincadeiras populares como práticas pedagógicas-performativas desfolclorizantes na educação infantil

A partir dessas proposições da prática pedagógica como um saber experiencial, um ofício e artesanania docente, proponho-me a seguinte questão: por que as brincadeiras populares podem ser entendidas como práticas pedagógicas-performativas desfolclorizantes na

educação infantil?

1º. Pela reinvenção da cultura popular.

Aprende-se esse tipo de brincadeira através da transmissão dos mais velhos (mestres e brincantes adultos) e participação e/ou apreciação nos/dos grupos que praticam as brincadeiras populares na cidade.

As professoras identificam-se com os elementos culturais das brincadeiras populares e tornam-se brincantes, desestabilizando o papel institucionalizado de professor-aluno; promovem, por conseguinte, a reinvenção da cultura popular por intermédio do ofício e artefatos docentes.

2º. Pela relação existente das brincadeiras populares com os eixos norteadores do currículo da educação infantil (previstos nas DCNEI).

As brincadeiras populares estão diretamente implicadas com os eixos estruturantes – interações e brincadeiras –, assim como com os direitos de aprendizagem e campos de experiências previstos na BNCC para a educação infantil.

Professoras e crianças produzem músicas, cantam, poetizam, dançam, representam personagens e artes plásticas. Uma série de saberes populares e cotidianos são vivenciados e ressignificados como uma prática pedagógica e performativa (comportamentos restaurados que se dar a ver ou são espetacularizados).

3º. Pela possibilidade de as brincadeiras populares tornarem-se projetos didáticos ou de trabalhos.

Para as pesquisadoras da Pedagogia das Infâncias, Maria Carmem Silveira Barbosa e Maria da Graça Souza Horn (2008), na organização do trabalho pedagógico por projetos de trabalhos, as professoras e as crianças podem planejar cooperativa e solidariamente as decisões e os caminhos metodológicos a serem evidenciados na prática pedagógica, propondo atividades diversificadas. Para elas:

Essa visão de organização do trabalho pedagógico considera as crianças como coautoras do seu processo de aprendizagem, tirando-as do lugar de passividade que a escola as têm colocado para um papel ativo e participativo. Quando trabalhamos com projetos, construímos na verdade uma comunidade de

aprendizagem, na qual o professor, as crianças e suas famílias são igualmente ‘protagonistas’ (BARBOSA; HORN, 2008, p. 84).

As professoras da educação infantil costumam desenvolver as brincadeiras populares por intermédio de projetos de trabalhos, em que as crianças aprendem a produzir coletivamente os elementos estéticos-poéticos das brincadeiras populares.

Esses projetos de trabalhos são ações pedagógicas que seguem uma rotina ou sequências didáticas, em que se produzem um conjunto de artesanias docentes reinventadas, criativas e participativas, que se reverberam em aprendizagens e desenvolvimentos infantis.

Barbosa (2006, p. 35) conceitua a rotina como “[...] uma categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil estruturam para a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas escolas”.

4°. Pela organização do tempo e do espaço para que as brincadeiras populares aconteçam.

Destaco que a organização do tempo e do espaço nas brincadeiras populares perpassa o planejamento das ações docentes, há a necessidade da compreensão dos saberes e práticas dos mestres da cultura popular, por intermédio de encontros com os mestres da cultura popular, nos quais os mestres são convidados pelas instituições para desenvolverem oficinas, atividades e ateliês com elas e com as crianças pequenas.

5°. Pela possibilidade de ampliação do repertório cultural das crianças.

A pedagogia da infância concebe as crianças como sujeitos ativos e produtores de culturas infantis. Tais culturas infantis são produzidas em relação com as culturas mais amplas. E, nesse aspecto, entram as brincadeiras populares numa pedagogia do cotidiano.

Segundo os pesquisadores da pedagogia da infância Rodrigo Saballa de Carvalho e Paulo Fochi (2017, p. 15):

Nas situações ordinárias da vida, no cotidiano, ocorrem aprendizagens que servem de vias de acesso para a compreensão dos funcionamentos sociais que são construídos e que constroem a relação das crianças com o mundo. Desse modo, ao observarmos o cotidiano das crianças na educação infantil – no uso que elas fazem nos seus tempos-espacos, nas linguagens que

utilizam, nas relações que estabelecem e nas aprendizagens que efetivam –, é possível perceber rupturas e reinvenções nos modos de viver a infância.

Trata-se de uma pedagogia do cotidiano², que é plural e promotora de “[...] cultura pedagógica (inquieta, antirreducionista e metodologicamente criativa), que permite pensar nos tempos, nos espaços, nos materiais, nas relações e nos campos de experiências que podem ser vivenciados pelas crianças” (CARVALHO; FOCHI, 2017, p. 16).

As crianças ampliam seus repertórios culturais por intermédio das narrativas poético-estéticas, que são peculiares nas brincadeiras, ampliando desse modo suas aprendizagens e desenvolvendo suas múltiplas linguagens.

Na brincadeira popular *Guerreiro Alagoano*, as crianças se divertem bastante com os entremeios (personagens diversos que compõem o enredo) e nas brincadeiras de *Nega da Costa* e *Cambindas*, elas exploram o corpo de diferentes formas, por meio de coreografias e, ainda, criam poesias em meio aos cantos e versos.

6°. Pelo rompimento com a perspectiva folclorista e a criação de identificação com os elementos culturais dos lugares.

Pensar as brincadeiras como práticas pedagógicas-pedagógicas desfolcorizantes possibilita uma ruptura aos modos folclorizantes de como elas vêm sendo abordadas nas escolas. Vale salientar que todos os envolvidos com as brincadeiras populares se sentem pertencentes ao lugar que habitam, fazem parte da sua vida cultural, promovem uma bandeira de luta contra o racismo e a propagação dos seus saberes e práticas dos povos africanos e indígenas.

Essas brincadeiras populares tornaram-se patrimônios culturais das cidades de Viçosa, Quebrangulo e Porto de Pedras. E os mestres da cultura popular, os brincantes e as professoras transmitem ou preservam os saberes populares para/com as crianças pequenas.

A educação infantil como espaço de vida coletiva, as crianças passam de 4 a 8 horas na escola, possibilita pensar as brincadeiras populares como parte do currículo. As crianças aprendem a brincar “brincando” a partir dos repertórios que são ampliados com os

2 “É constituída por temporalidades, especialidades, relações e linguagens que se estabelecem na escola” (CARVALHO; FOCHI, 2017, p. 17).

mestres, brincantes e professoras.

Isso seria uma forma de romper com o modo caricato (folclorista) de como as brincadeiras populares são praticadas nas escolas. Tem-se um contexto no qual o folclore é tido como um conteúdo a ser trabalhado e reproduzido no currículo escolar.

Desfolclorizar tais brincadeiras é possibilitar o encontro das crianças com as diferentes gerações, promovendo o encontro entre o passado e o presente, além de possibilitar que as crianças produzam narrativas sobre si, sobre a vida, sobre o outro e sobre o mundo, respeitando as suas origens existindo e resistindo como um movimento histórico e autoral.

Nesse sentido, as brincadeiras populares são, para as professoras, práticas pedagógicas e forma de promover a interação das crianças com a cultura popular local, favorecendo o conhecimento das crianças pequenas:

Ao brincar, culturalmente se expressa: internaliza aspectos do mundo que a cerca e põe para fora a sua percepção, os seus pensamentos e sentimentos sobre este mesmo mundo. Portanto, para o professor, a brincadeira tanto serve como estratégia ou recurso pedagógico que facilita o processo de aprendizagem e favorece o desenvolvimento da criança, como servirá, também, para conhecer melhor a criança e seu contexto sociocultural (MARCILIO, 2013, p. 8).

As professoras, ao desenvolverem as brincadeiras populares em suas práticas docentes, promovem suas artesanias docentes, na medida em que as crianças representam diversas cenas da vida cotidiana. Ao assumir papéis sociais, as crianças constroem narrativas, apropriam-se e reinventam as práticas sociais e culturais por meio das suas experiências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse processo pedagógico e performativo entre professores(as) e crianças, as brincadeiras populares se transformam em práticas pedagógicas-performativas desfolclorizantes, uma vez que as professoras brincam com as crianças; identificam-se com os elementos culturais das brincadeiras; possuem uma sensação de pertencimento ao

lugar onde as brincadeiras acontecem; desestabilizam os papéis institucionalizados da docência; ampliam seus repertórios estético-poéticos; sentem prazer de brincar e reinventar os saberes populares dos mestres e brincantes.

As crianças pequenas são partícipes desse processo de reinvenção pedagógica. Elas são sensíveis aos sons, às rimas, ao ritmo dos cantos, aos gestos, aos movimentos e às coreografias que giram em torno das brincadeiras populares.

Vale salientar que as educadoras da educação infantil, portanto, são sujeitos sócio históricos, dotadas de uma variedade de conhecimentos e saberes da docência, praticam as brincadeiras populares como práticas pedagógicas e como práticas performativas e evidenciam rupturas, criatividade, ludicidade e promovem a valorização das suas identidades culturais e asseguram a melhoria da qualidade de vida por intermédio dos processos performativos e pedagógicos.

Os processos vivenciados pelas crianças pequenas nas brincadeiras populares são plásticos, maleáveis e criativos e trazem demonstrações de performances da vida cotidiana nos jogos e nas situações vivenciadas pelos brincantes. Eles têm seus significados políticos e sociais, já que desafiam os costumes e promovem performances com seus próprios corpos.

Vale salientar que “[...] seja como comportamento restaurado, seja como espaço movido de desestabilização de saberes ou como evidência do corpo como locus da experiência, a Performance refere temas fundamentais para a Educação” (ICLE, 2013, p. 18).

Pensar as brincadeiras populares como práticas pedagógicas-performativas desfolclorizantes é entendê-las como arte espetacular, prática corporal, experiência coletiva, ação e intervenção na vida das crianças. São ações que (re)inventam formas renovadas de interação, para além da demarcação de saberes e conhecimentos do currículo escolar e promovem a integração entre os mestres, brincantes adultos, professoras e crianças, valorizando os saberes originários e pertencimentos afro-indígenas, as práticas culturais antirracistas e o prazer de brincar.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Carmem Maria. **Educação, cultura e criança**. Campinas: Papirus, 1994.

ALLIAUD, Andrea. **Los artesanos de la enseñanza**: acerca de la formación de maestros com oficio. Buenos Aires: Paidós, 2017.

ALLIAUD, Andrea; ANTELO, Estanislao. **Los gajes del oficio**: enseñanza, pedagogía y formación. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2011.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força** – Rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL. **Ensino Fundamental de Nove Anos**. Orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil. Resolução CNE/CEB 5/2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de dezembro de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC; SEB, 2017.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; FOCHI, Paulo. A Pedagogia do Cotidiano na e(da) Educação Infantil. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 15-19, set./dez. 2017.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DUBET, François. **El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos em la modernidade**. Barcelona: Gedisa, 2006.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia et al.

(Org.). **Pedagogia(s) da Infância** – Dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ICLE, Gilberto. Da Performance na Educação: perspectivas para pesquisa e prática. In: PEREIRA, Marcelo de Andrade (Org.). **Performance e Educação: (des)territorializações pedagógicas**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013. p. 09-22.

MARCILIO, Ana Oliva. **Caderno de Experiência: assim se brinca**; curadoria Avante- educação e Mobilização social, Instituto C&A. Salvador – BA: AVANTE, 2013.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia et al. (Org.). **Pedagogia(s) da Infância** – Dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**. Volume 26, Edição 91, CEDES, 2005. p.361-378.

SENNETT, Richard. **O artífice**. Rio de Janeiro: Record, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na educação infantil** – uma história que se repete. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CONTRIBUIÇÕES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNILAB PARA COM A ATUAÇÃO DO/A PEDAGOGO/A EM ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: EXPERIÊNCIAS NO MEMORIAL LEPROSARIA CANAFÍSTULA

Milena Maria Gomes Araújo¹

Geranilde Costa e Silva²

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem por objetivo refletir sobre as contribuições do curso de Pedagogia³ da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) para a atuação de pedagogos/as em espaços de educação não formais. O curso de Pedagogia da UNILAB forma sujeitos capazes de atuar em diversas áreas da educação, tanto como produtores/as e disseminadores/as de conhecimento, por meio da docência, como gestores/as de processos educativos e agentes sociais em espaços escolares e não escolares.

Abordamos neste estudo, mais especificamente, a área da educação não formal, partindo dos relatos das experiências vivenciadas por mim, junto ao Memorial Leprosaria Canafistula, relacionando-as aos saberes provenientes da formação em Pedagogia.

Constituir-se pedagogo/a é um processo contínuo, composto

1 Bacharel em Humanidades e Licencianda em Pedagogia pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB. E-mail: mile-nagomes_vida@hotmail.com.

2 Professora Orientadora. Dra. em Educação. Docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB. E-mail: geranildecosta@unilab.edu.br.

3 Curso realizado no Ceará.

pelo acúmulo de saberes adquiridos ao longo de nossa existência, advindos das experiências pessoais, profissionais, formativas e coletivas, ou seja, de toda e qualquer integração entre os sujeitos inseridos em sociedade. Portanto, são esses saberes que constituem a nossa identidade pessoal, profissional e docente.

Desse modo, sendo a formação acadêmica uma das fontes de aquisição desses saberes: “de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc” (TARDIF, 2002, p. 63), é que buscamos elencar as contribuições da formação acadêmica no curso de Pedagogia da UNILAB.

A minha relação com a temática aqui apresentada surgiu em 2014, quando passei a trabalhar no Centro de Convivência Antônio Diogo (CCAD), antigo hospital colônia para pessoas acometidas pela Hanseníase⁴. É interessante ressaltar que realizei a pesquisa de conclusão do Curso de Humanidades no espaço do CCAD⁵. Nesse sentido é relevante pensarmos que,

ao considerar as motivações institucionais dos/as orientandos/as como relevante para o ato de pesquisa estou partindo do princípio de que o desvelar dessas motivações podem ajudar com que esses/as reconheçam, primeiro, que a escolha de um tema de pesquisa e os procedimentos teórico-metodológicos estão sempre alicerçados em uma concepção de ciência. E segundo, que essa concepção de ciência pode considerar ou não como relevante às questões de ordem objetivas e/ou subjetivas. (SILVA et al., 2020, p. 566)

No ano de 2018, o Centro de Convivência Antônio Diogo (CCAD) promoveu a implantação do Memorial Leprosaria Canafístula, um espaço cultural composto por salas de exposição

4 A hanseníase é uma doença crônica e infecciosa causada por *Mycobacterium leprae* (*M. leprae*), em que cerca de 5% das pessoas expostas são susceptíveis, perpetuando a transmissão, principalmente pelas vias aéreas superiores (GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ, 2020).

5 ARAÚJO, M. M. G. Descortinando histórias de vida do Centro de Convivência Antônio Diogo, em Redenção, (CE): relatos de ex-pacientes portadores/as de hanseníase e de seus familiares, 2016.

permanente. As salas são compostas por fotografias, livros de registros, mobiliários, vestimentas, artigos religiosos, inúmeros artefatos que recontam a trajetória do CCAD desde a fundação, na década de 20, aos dias atuais, percorrendo os processos de adoecimento, internamento, cura e desospitalização dos/as pacientes atingidos pela hanseníase.

Com a inauguração do Memorial Leprosaria Canafistula, fui convidada a assumir a coordenação, um desafio que caminhava junto com minha formação acadêmica, pois era estudante de Pedagogia na UNILAB. Com essa relação, surgiram inúmeras inquietações sobre o fazer pedagógico dentro de um espaço não escolar, mas afinal: *Qual seria o meu papel como pedagoga neste espaço? E mais: Quais as atribuições do/a pedagogo/a nos museus e/ou instituições culturais?*

Assim, nasce este estudo científico, com seu caráter qualitativo que “exige um olhar aprofundado do contexto e do local em que é executada e, também, uma interação entre o pesquisador e o objeto” (VIEIRA, 2012, p. 43).

Esse estudo estrutura-se em quatro momentos: no primeiro, abordamos as áreas de educação formal, não formal e informal; no segundo, apresentamos o curso de Pedagogia da UNILAB e suas contribuições para a atuação pedagógica em espaços não formais; no terceiro apresentamos as experiências vivenciadas no Memorial Leprosaria Canafistula; e no quarto, analisamos os saberes adquiridos no Curso de Pedagogia da UNILAB para a atuação profissional.

AS ÁREAS DA EDUCAÇÃO: FORMAL, NÃO FORMAL E INFORMAL

“Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar” (BRANDÃO, 2002, p. 07). Tendo por referência essa premissa, indago: *Nos deparamos com a educação em todos os aspectos da vida cotidiana, mas afinal, o que é educação? Em quais espaços podemos perceber práticas educativas? Sendo a pedagogia a ciência que trata da educação, quais espaços os/as pedagogos/as podem atuar?*

Para fundamentar essas indagações, iniciamos por compreender o que é educação. Etimologicamente, a palavra Educação tem origem no latim – *educatio*, que possui o significado de cuidar, alimentar, criar. Conforme o dicionário Michaelis (2021, *on-line*), educação é o ato ou processo de educar(-se), processo este que visa o desenvolvimento integral do sujeito através da apreciação de métodos com o intuito de garantir a formação cidadã.

A educação é um direito de todos/as prevista pela Constituição Federal do Brasil, de 1988, conforme descrito em seu artigo nº 205, a educação é “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Para Carlos Brandão (2002), na verdade, não existe apenas uma educação e sim educações, com diversas abrangências “dentro de um domínio de trocas, de símbolos, de intenções, de padrões de cultura e de relações de poder” (BRANDÃO, 2002, p. 14).

Libâneo (2013, p. 15-16) apresenta a educação como “influências educativas como não intencionais e intencionais”, para ele, as influências não intencionais produzem saberes que são adquiridos por meio dos conhecimentos, experiências, valores e práticas. Já as influências intencionais ocorrem de forma consciente e são sistematizadas por procedimentos, métodos e técnicas.

A pesquisadora Maria da Glória Gohn (2011, p. 346) refere-se à educação por áreas: formal – ministrada em escolas; não formal - práticas educativas de formação voltadas para a construção da cidadania; e informal - socialização dos indivíduos no ambiente familiar e comunitário.

Existem controvérsias a respeito desses conceitos na área da educação e ainda está longe de haver um consenso entre os pesquisadores/as (MARANDINO, 2017), no entanto, faremos uso dos termos “formal”, “não formal” e “informal”, partindo das reflexões levantadas por Severo (2015, p. 567), que considera “que elas correspondem a uma necessidade histórica de delimitação conceitual no âmbito dessa ciência em face do aprofundamento das diferenças entre as práticas educativas e o progressivo reconhecimento das suas especificidades”.

A educação formal ocorre em espaços institucionais, com conteúdos programados e metodologias específicas, enquanto a educação não formal possui uma estrutura e uma intenção deliberada, porém pode ocorrer em diversos espaços, fora do contexto escolar, já a educação informal acontece pela troca de experiências, por meio da sociabilidade dos sujeitos.

Os resultados dessas educações diferem, uma vez que, na educação formal, espera-se que o indivíduo receba uma titulação e que suas capacidades intelectuais possam atingir níveis mais elevados. Na educação informal, não existem resultados esperados, esses ocorrem naturalmente pela interação e trocas espontâneas de saberes. E na educação não formal, os resultados podem vir nas tomadas de consciência, construção ou reconstrução de concepções, sentimentos de pertencimento, formação identitária, valorização de si e do outro, enfim, os sujeitos adquirem inúmeros conhecimentos que causam impactos tanto pessoais quanto coletivos (GOHN, 2006).

Os impactos da educação na vida pessoal e coletiva de todos/as aqueles/as que por ela passam nos fazem refletir sobre as transformações sociais, as mudanças de paradigmas, os empoderamentos, as emancipações que ocorrem por meio das práticas educativas. É nesse contexto, de educar e educar-se, que partimos para as discussões sobre a atuação do/a pedagogo/a em espaços não formais e as contribuições do Curso de Pedagogia da UNILAB.

O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNILAB E A FORMAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) é uma instituição federal de ensino superior que tem como proposta a formação de sujeitos para “contribuir para a integração do Brasil com os países da África”. (UNILAB. PPC do Curso de Pedagogia, 2014, p. 07).

O curso de Licenciatura em Pedagogia da UNILAB nasce “com a missão de formar profissionais pautados pelo compromisso de respeitar, valorizar e disseminar os valores e princípios de base africanos e afro-brasileiros”. (UNILAB. PPC do curso de Pedagogia, 2014, p. 16).

Ao verificarmos as áreas de atuação desse profissional, em conformidade com o PPC do curso de Pedagogia (2014, p. 43), o/a pedagogo/a poderá atuar como:

Pedagogo: produtor e disseminador de conhecimentos. Docente: na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos, em instituições públicas e privadas de ensino; Gestor de processos educativos: com o compromisso de atuar com autoridade e segurança nas atividades de coordenação, planejamento, organização, além de avaliação de programas e projetos pedagógicos escolares e não-escolares; Agente social e político: capaz de entender, contemplar e respeitar sempre em sua atuação, as diferenças étnico-racial, de gênero, sexualidade, religião, faixas geracionais, ambiental-ecológica, de classes sociais, entre outras; Empreendedor da pesquisa científica: principalmente nas áreas fundamentais de sua formação além da investigação sobre outros campos de atuação que se alinham a sua formação inicial.

A formação em Pedagogia da UNILAB prepara seus/suas egressos/as para atuar nos diversos espaços na área da educação, tanto em ambientes escolares como em ambientes não escolares. Nesse sentido o/a pedagogo/a, necessita compreender a educação nos seus diversos aspectos, “sociais, políticos, econômicos, psicológicos, para descrever e explicitar o fenômeno educativo” (LIBÂNEO, 2013, p. 14).

Os estudos relativos à formação do/a pedagogo/a na UNILAB tratam: de Psicologia da Educação; de Antropologia e a Sociologia da Educação; de História da Educação; de Didática; de Autobiografia; de Política Educacional; de Metodologia de Pesquisa em Educação; da Prática da atuação dos/as pedagogos/as nos ambientes não escolares, dentre outros estudos relevantes para que o pedagogo/a possa atuar nos diversos espaços educativos.

A partir do exposto, abordaremos as vivências/aprendizagens de uma futura pedagoga no exercício de suas habilidades para atuar no espaço não formal de educação, no Memorial Leprosaria Canafístula.

ATUAÇÕES PEDAGÓGICAS NO MEMORIAL LEPROSARIA CANAFÍSTULA

O Memorial Leprosaria Canafístula é um espaço cultural,

constituído em 2018, dedicado a recontar as trajetórias da primeira leprosaria do Estado do Ceará. O antigo Leprosário da Canafistula, atualmente denominado de Centro de Convivência Antônio Diogo (CCAD), foi edificado em 1928, com a finalidade de abrigar pessoas acometidas pela Hanseníase, doença infectocontagiosa sem perspectiva de cura até meados do século XX.

As Políticas Públicas de Saúde adotadas à época para o controle da doença consistiam na internação compulsória da pessoa doente de hanseníase⁶ em hospitais colônias, fatores que levaram a construção de diversas colônias em todo o território nacional. O pressuposto para esse procedimento era de que, retirando os doentes do convívio social, estariam resguardando a população sadia (ARAÚJO, 2016). “Durante vários séculos os indivíduos foram abandonados pela sociedade, família e amigos e condenados a viver em um ambiente em total situação de privação de suas necessidades básicas e afetivas, o que acabaria por levá-los à morte”. (BAIALARDI, 2007, p. 27).

Foi nesse contexto que se deu a construção do Centro de Convivência Antônio Diogo, um espaço que recria uma pequena cidade, com ruas, casas e edificações que manteriam as pessoas doentes de hanseníase isoladas e longe da sociedade em geral.

Com os avanços das tecnologias em saúde e a descoberta para a cura da doença na década de 50, os objetivos iniciais da instituição passam por alterações, deixando o caráter de Colônia passando a ser um Centro de Convivência. Atualmente, o Centro de Convivência Antônio Diogo atua nos seguintes eixos: Clínica especializada em dermatologia; Centro de reabilitação biopsicossocial; Centro de convivência e Memorial Leprosaria Canafistula.

Com a implantação do Memorial, nasceram funções específicas, nesse caso, eu assumi as funções de coordenadora e mediadora, ao mesmo tempo em que cursava pedagogia. Desse modo, passei a alinhar os saberes adquiridos ao exercício dessas funções, fato que corrobora com o pensamento de Nascimento et al (2010, p. 64), que diz que: “Os saberes pedagógicos são determinantes para a atuação do pedagogo em locais extraescolares e para sua interação com outros

6 A terminologia Lepra foi alterada para Hanseníase pela Lei nº 9.010 de 29/03/1995.

sujeitos, de outras áreas, no local em que ele atua”.

A mediação no Memorial é um ato educativo que visa a interação entre o sujeito, os objetos expostos e os saberes provenientes dessa interação, uma vez que cada peça, cada fotografia, cada elemento ali presentes carregam consigo uma simbologia, um significado, passível de causar sensações, sentimentos, transformações. Essa interação pode “levar os sujeitos a serem capazes de perceber, ver, sentir, apreciar e produzir, percebendo-se atores de sua história. (KUPIEC; NEITZEL; CARVALHO, 2014, p. 165).

Ortega e Santiago (2009, p. 29) nos falam sobre esses espaços educativos e sobre o papel dos/as pedagogos/as nesse processo, assim afirmam:

Para ser considerado um espaço educativo, os espaços extraescolares devem propor ações educativas, ações que carregam “a finalidade da educação de humanizar o homem e torná-lo emancipado para exercer com cidadania seus direitos e deveres”. Essa ação de humanizar é desenvolvida na coletividade, por meio de ações educativas formadoras e incentivadoras dos processos emancipatórios. O pedagogo “é o profissional capacitado para gerenciar, de forma contínua, o processo educativo de uma sociedade”.

Um dos objetivos educativos do Memorial é “contribuir para com a formação humana por meio da disseminação da informação em saúde visando a minimização do preconceito contra a pessoa atingida pela hanseníase”⁷. “A falta de informações sobre o modo de transmissão, controle e cura da doença, bem como o medo da exclusão social, contribuíram para que a hanseníase se tornasse uma doença temida nas populações”. (BAIALARDI, 2007, p. 27). Desse modo, a instituição versa por apresentar o contexto histórico da hanseníase e pontuar sobre a importância do conhecimento para a diminuição do preconceito.

Diante dos objetivos, são feitos planejamentos específicos para cada grupo de visitantes, buscando sempre incorporar conhecimentos voltados para os temas supracitados, adequando aos diversos públicos.

7 Objetivo relatado pelo Diretor do CCAD ainda não consta em documentação oficial.

Assim como “na aula se criam, se desenvolvem e se transformam as condições necessárias para que os alunos assimilem conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções” (LIBÂNEO, 2013, p. 195), no espaço não formal não é diferente, enquanto educadores/as devemos criar as possibilidades para a produção ou a construção de saberes (FREIRE, 1996). A partir dessas reflexões, apresentamos algumas experiências vivenciadas no Memorial, apontando como atuação pedagógica a mediação das visitas.

Vamos apresentar o trabalho realizado com dois grupos que visitaram o Memorial no ano de 2019. O primeiro grupo composto por crianças de uma localidade próxima ao Memorial, participantes de um projeto social. O segundo grupo composto por adultos e idosos, participantes de um grupo de auto cuidado de uma instituição de saúde.

Para o primeiro grupo, buscamos abordar os temas saúde, doença e patrimônio cultural, fazendo conexões entre passado e presente, referenciando sempre a realidade atual das crianças. Para introduzir os temas, enviamos previamente aos responsáveis pelo grupo dois vídeos que tratam tanto do espaço expositivo, quanto do contexto histórico.

Com a chegada do grupo, fizemos uma breve recordação do diálogo que eles tiveram anteriormente sobre os vídeos, apresentamos o roteiro da visita e conversamos um pouco sobre as expectativas deles/as quanto a visita. As expectativas das crianças foram as mais diversas, tais como: “*Vamos conhecer um Museu*”, “*Eu vim conhecer a história de pessoas doentes*”, “*vai ser um dia diferente*”, “*Eu só sei que fala de coisas do passado*”.

Após esse momento, demos início a visita entre as salas expositivas. Em cada sala, foi apresentado o tema da sala e o contexto em que ele se insere, por exemplo, na primeira sala, abordamos os motivos da construção do prédio que eles/as estavam visitando, falamos de uma doença que não tinha cura, não tinha vacina nem tratamento específico. A linguagem utilizada para esse faixa etária é específica, buscamos abordar os assuntos de maneira que os mesmos possam fazer ligações entre o passado e o presente, utilizando as suas experiências e os seus sentidos.

É interessante relatar uma interação que uma das crianças fez sobre o tema doença, ela imediatamente fez referência a sua mãe e aos cuidados que a mesma tem para com ela quando adoece, ela disse: *“Quando eu estou doente, a minha mãe só me dá um remédio e fico boa, eu não ia gostar de ficar longe da minha mãe não”*. Em cada interação, diálogo, troca de saberes, é possível identificar que novos saberes estão sendo incorporados por meio das vivências das crianças.

Terminado o percurso entre as salas, iniciamos o momento de reflexão, uma roda de conversa sobre a experiência de conhecer o Memorial e sobre os novos saberes. Sugerimos que fossem expressados de forma oral os sentimentos, as sensações que as crianças tiveram ao longo do percurso. Abrimos para o diálogo sobre as expectativas, com perguntas indutivas a fim de perceber: *“as expectativas foram confirmadas ou foram superadas?”*, *“o que eles/elas descobriram?”*, *“o que de novo estão levando consigo?”*.

Durante esse momento, as crianças conseguiram expressar sentimentos de contentamento, de motivação, de descobertas, foi possível perceber por meio de alguns relatos: *“Eu gostei muito”*, *“Foi muito diferente”*, *“Vou contar pra minha mãe, ela vai adorar, eu posso trazer ela aqui?”*

Para o segundo grupo, não foi necessário filtrar os temas, tendo em vista a faixa etária; porém, buscamos exercitar o cuidado, a atenção a fim de perceber se os mesmos estão conseguindo acompanhar as informações expostas. Para esse grupo, foi planejado um outro percurso de visita.

Iniciamos apresentando a área interna da instituição, e ao mesmo tempo em que mostramos os prédios históricos, contextualizamos esses espaços.

Após esse percurso, fomos para a área de convivência, local onde ficam alguns moradores da instituição. O contato dos públicos visitantes com os moradores é previamente combinado, para que a interação seja feita em concordância com os dois grupos. Logo na chegada, um dos visitantes relatou que *“Nunca tinha visto um lugar assim”*, fazendo referência à beleza dos prédios históricos que estavam conhecendo e ao processo de isolamento em complexos arquitetônicos que imitam uma pequena cidade.

Durante esse momento, eu me coloco na posição de observadora,

não faço interferências, só quando sou questionada. Optamos por deixar que os visitantes e os moradores tenham esse momento de interação, de partilha, de trocas de experiências, é nítido o contentamento dos mesmos.

Após esse período, saímos para as salas expositivas. Dentro das salas, surgem muitos questionamentos durante a exposição oral que é feita. É possível perceber o desconhecimento do processo histórico das políticas de saúde para o trato da hanseníase; para alguns, essa história é algo inimaginável. Daí percebemos a importância de falar sobre esse assunto e também desmistificar o imaginário sobre o contágio, as formas de tratamento; enfim, atuar na minimização dos preconceitos sobre a pessoa acometida pela hanseníase.

Finalizamos a visita com uma roda de conversa. Esse momento foi de partilha das experiências, tanto do que acabaram de vivenciar ao longo do percurso, como também das próprias experiências pessoais, relatos que são muito importantes para nós, que fazemos parte da instituição, como para quem relata.

Um dos participantes relatou que contraiu a hanseníase, fez tratamento e ficou curado, como não ficou com sequelas⁸, disse que “*não imaginava que essa doença poderia ser tão perversa antigamente*”. Um outro visitante relatou que era a sua primeira experiência em um “*museu*”, nesses seus 86 anos.

A partir das experiências demonstradas acima, por meio dos dois grupos supracitados, é possível refletirmos sobre o olhar, o sentir, o falar, atos que se entrecruzam em um pequeno espaço de tempo e que produzem uma ação pedagógica dentro do espaço do Memorial Leprosaria Canafistula. Essas ações são construtoras de saberes e de identidades que ocorrem das trocas, das partilhas, das memórias, das lembranças, dos sentidos, dos sentimentos, atos que transformam, que formam, os diversos sujeitos envolvidos em todo o processo.

CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA AO EXERCÍCIO LABORAL

As experiências vivenciadas dentro do Memorial Leprosaria

8 A Hanseníase “pode causar incapacidades/deforridades, quando não tratada ou tratada tardiamente (LIMA, 2021, on-line).

Canafístula, inferem que, o Curso de Pedagogia da UNILAB contribui para a atuação do/a pedagogo/a nos diversos espaços de educação, incluindo os espaços educativos fora do contexto escolar.

Como uma das contribuições, aponto a habilidade da oratória, ato que em mim foi transformado durante a formação acadêmica na UNILAB, em especial, no Curso de Pedagogia, e que está sendo exercitada por meio do trabalho de mediação nas visitas do Memorial. Em cada nova experiência, com cada grupo, essa habilidade vai se aprimorando, o que facilita lidar com os diversos públicos, algo indispensável ao pedagogo/a. Dessa forma, é preciso entender a noção de currículo que está posto nesse Curso de Pedagogia, isso porque

[...] propor esse currículo afrocentrado para o nosso curso de Pedagogia significa requerer um contínuo processo desalienação existencial (razão-emoção), e portanto, uma desalienação filosófica, quanto ao modo de ser e estar no mundo. Para tanto criar e vivenciar esse currículo tem se revelado em uma investidura filosófica pautada pelo exercício de estabelecer diálogo entre o afrocentrismo e outras formas de pensamento ou referenciais filosófico, de modo a evitar “exageros universalistas” [...]. (SILVA, 2020, p. 293)

Os estudos sobre a Sociologia e Antropologia da Educação levaram-me a perceber como os diversos fenômenos sociais e culturais ocorrem e como a educação está intrínseca a esses fenômenos. Pensar como cada determinado grupo está inserido socialmente e como a educação faz parte desse processo é uma fundamental contribuição para atuar nos mais diversos âmbitos. Dentro ou fora da escola, o contexto social faz-se presente. Assim,

a Sociologia da Educação compõe um corpo teórico fundamental para a compreensão da sociedade e da escola, dos estudantes, suas famílias e práticas pedagógicas dos diferentes agentes educacionais. Nesse sentido, os fundamentos sociológicos da educação constituem importante instrumento de apoio ao trabalho docente e à formação de futuros educadores, contribuindo para a mudança de imagens e representações já construídas sobre a educação, a escola e os sujeitos que participam do processo de ensino-aprendizagem. (FERNANDES, 2010, p. 20)

Compreender como deram-se os avanços educacionais, as transições da educação produzida no seio familiar, a contrição social

da escola, os conceitos de educações nos diversos setores, formal, não formal e informal, é uma das contribuições dos estudos sobre a História da Educação, portanto,

se pensamos na disciplina História da Educação como possibilidade de desenvolvimento da cidadania, temos uma demanda que provém da sociedade. Se pensamos na mesma disciplina com ênfase na aquisição de certos conhecimentos considerados imprescindíveis, temos uma demanda que provém da área disciplinar. Se pensamos na disciplina História da Educação como possibilidade dos estudantes apropriarem-se de um saber fazer que muda constantemente e que dá visibilidade à singularidade dos sujeitos, de sua história e da memória dos grupos aos quais pertencem, que pretende atender às necessidades do seu desenvolvimento pessoal temos uma demanda que provém das pessoas. (NUNES, 2006, p. 176)

Outro estudo essencial para o/a pedagogo/a é a Didática, ou seja, Didática Afro-centrada, isso porque nos proporciona o desenvolvimento de habilidades quanto aos objetivos, aos conteúdos, os métodos e as condições para que ocorram os processos educativos, no caso da experiência no Memorial, foi de extrema importância esses conhecimentos para o desenvolvimento das ações pedagógicas, para, assim, tratar de uma realidade que, muitas vezes, é “esquecida” pela escola local.

As práticas pedagógicas estão resultando em discentes comprometidos com a descolonização da vida, das mentes, da escola e da educação em geral. Frente a esse cenário, atravessado por tudo que representa o contemporâneo, o que pode a didática? [...] Cada um, a partir de seu lugar de fala, de conhecimento e de lutas pode tecer contribuições para o protagonismo dessa didática do contemporâneo. [...] Sua perspectiva é a de contribuir na construção de identidades profissionais docentes menos eurocentradas, mais descolonizadas e movida pela dinâmica das diferenças. (MEIJER, 2019, p. 605)

Os estudos sobre a Autobiografia fizeram-me refletir sobre a importância das nossas experiências enquanto sujeito individual e coletivo para construção dos saberes e das identidades. Nos momentos de interações e nas rodas de conversas, é dada uma relevância a cada relato, a cada experiência explicitada. Posso afirmar que essa é uma

forte contribuição para essa atuação, uma vez que dá importância as vozes dos sujeitos que constroem suas próprias histórias. Assim, é possível entender que:

Da suposta neutralidade de seus procedimentos resultaram o artificialismo da separação sujeito-objeto e o formalismo das “leis” sociais buscadas pelas investigações. São esses fatores, principalmente, que contribuíram para a valorização crescente do método autobiográfico. De outro lado, esse método corresponde à exigência de uma nova antropologia, devido aos apelos vindos de vários setores para se conhecer melhor a vida cotidiana. As teorias sociais voltadas para as explicações macroestruturais não davam conta dos problemas, das tensões e conflitos que tomam lugar na dinâmica da vida cotidiana [...]. (BUENO, 2020, p.17)

Um outro estudo foi o da Pesquisa e Prática da Atuação dos Pedagogo nos Ambientes não Escolares, que, sem dúvidas, foi fundamental para pensar na possibilidade da atuação em outros espaços para além do contexto escolar. Sabemos que é muito forte o imaginário de que o/a pedagogo/a só atua dentro da escola, e esse estudo, durante a formação em Pedagogia, mostrou-me o leque de possibilidades em que os/as pedagogos/as podem alcançar.

Em termos da limitação teórica que envolve a educação não-formal, implica, ainda, a formação de profissionais para atuar nesse campo, visto que essa modalidade recebe profissionais de diferentes áreas, os quais, muitas vezes, não tiveram em sua formação inicial, contato com a literatura que possa subsidiar o desenvolvimento de seu trabalho, que, neste campo reserva especificidades. Muitas vezes, os próprios cursos de formação de professores, e em especial os de pedagogia, não privilegiam em seus currículos, uma fundamentação mínima que ampare o profissional que irá atuar nesse campo. (SILVA; PERRUDE, 2013, p. 52)

Para tanto, as atuações pedagógicas no Memorial Leprosaria Canafistula tiveram forte contributo da formação no Curso de Pedagogia da UNILAB, uma vez que atuar nesse espaço exige habilidades específicas, planejamento, reflexão, pesquisa, criação, cuidado com o sujeito, ações que foram desenvolvidas a partir da relação entre formação acadêmica e prática no espaço educativo do Memorial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o nosso objetivo inicial de propor reflexões sobre as contribuições do Curso de Pedagogia da UNILAB para com a atuação do/a pedagogo/a nos espaços de educação não formal, de abordar as áreas da educação, de apresentar as experiências vividas no Memorial Leprosaria Canafistula e de analisar os saberes adquiridos no Curso de Pedagogia para a atuação profissional, podemos inferir que este estudo converge para uma reflexão sobre a construção de saberes, constituídos por meio das experiências pessoais, dos conhecimentos adquiridos ao longo da formação acadêmica e das práticas pedagógicas, saberes que constroem uma identidade docente (PIMENTA, 1999) (TARDIF, 2002).

Nesse diálogo, surgiram questões sobre o fazer pedagógico em instituições com caráter educativo, porém não escolares, e nesse sentido foi possível reconhecer que as ações desenvolvidas dentro Memorial Leprosaria Canafistula podem ser percebidas como práticas educativas caracterizadas por educação não formal, uma educação voltada para as transformações sociais e identitárias (GOHN, 2006).

Diante disto, é de suma importância que, durante a formação dos/as pedagogos/as, sejam apresentadas as diversas possibilidades para o exercício da profissão, dentre elas, as atuações nos espaços não escolares. Logo, essa pesquisa demonstra que o Curso de Pedagogia da UNILAB contribuiu para minha expansão profissional na atuação em um ambiente não formal de educação. Porém, é de grande relevância que se ampliem os estudos sobre essa temática, para que os/as profissionais da área possam visualizar-se ocupando esses lugares, como também para contribuir com a produção dos conhecimentos na área da ciência da educação.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. M. G. **Descortinando histórias de vida do Centro de Convivência Antônio Diogo, em Redenção, (CE):** relatos de ex-pacientes portadores/as de hanseníase e de seus familiares. 63 f. Monografia (Bacharelado em Humanidades). Instituto de Humanidades e Letras, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-

-brasileira – UNILAB, Redenção, 2016.

BAIALARDI, K. S. O estigma da hanseníase: relato de experiência em grupo com pessoas portadoras. **Hansen Int.** São Paulo, v. 32, n. 1, p. 27-36, 2007.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação.** 41^a ed. São Paulo: Brasiliense, 2002.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Dispõe sobre a terminologia oficial relativa à hanseníase e dá outras providências. Lei nº 9.010 de 29 de março de 1995.** Brasília, 1995.

BUENO, B. O. **O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores:** a questão da subjetividade. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11653.pdf> Acesso: 07 abr. 2021.

FERNANDES, M. C. da S. G. A sociologia da educação como campo de conhecimento. **Revista Ambiente e Educação.** São Paulo, v. 3, n. 2, p. 13-21, jul./dez. 2010. Disponível em <http://publicacoes.unid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/153>. Acesso em: 10 abr. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2021.

GOHN, M. da G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio.** Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar., 2006.

GOHN, M. da G. **Movimentos sociais na contemporaneidade.** Revista Brasileira de Educação v. 16 n. 47 maio-ago. 2011. p. 333-513. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2021.

GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ. Secretária da Saúde. **Boletim epidemiológico hanseníase.** 10 jun. 2020. Disponível em: https://www.saude.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/9/2018/06/boletim_hanseniaze_10_06_2020_v2.pdf. Acesso em: 08 mar. 2021.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** 2^a ed. São Paulo: Cortez, 2013.

- LIMA, H. de P. Hanseníase. **Sociedade Brasileira de Medicina de Família e Comunidade**. 2021. Disponível em: <https://www.sbmfc.org.br/hanseniaese/> Acesso em: 05 mar. 2021.
- KUPIEC, A.; NEITZEL, A. de A.; CARVALHO, C. A mediação cultural e o processo de humanização do homem. **Antares: Letras e Humanidades**. Caxias do Sul, v. 6, n. 11, jan./jun., 2014.
- MARANDINO, M. Faz sentido ainda propor a separação entre os termos educação formal, não formal e informal?. **Ciência Educ.** Bauru, v. 23, n. 4, p. 811-816, out./dez., 2017.
- MEIJER, R. de A. e S. **A formação docente afrocentrada da Uni-lab: o saber docente ancestral no ensino de didática nos países da integração**. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/6217>. Acesso em: 08 abr. 2021.
- MICHAELIS. Dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2021 Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=educa%C3%A7%C3%A3>. Acesso em: 11 jan. 2021.
- NASCIMENTO, A. S. et al. A atuação do pedagogo em espaços não escolares: desafios e possibilidades. **Pedagogia em Ação**. Belo Horizonte, v. 2, n. 1, p. 61-65, fev./jun., 2010.
- NUNES, C. **A disciplina História da Educação na formação de professores: desafios contemporâneos**. História da Educação. Pelotas, n. 19, p. 173-180, abr., 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/29411>. Acesso em: 10 abr. 2021.
- ORTEGA, L. M. R.; SANTIAGO, N. B. A atuação do pedagogo: que profissional é esse?. **Pedagogia em ação**. Belo Horizonte, v. 1, n. 2, p. 29-35, ago./nov., 2009.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999, p. 15-34.
- SEVERO, J. L. R. de L. **Educação não escolar como campo de práticas pedagógicas**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. [on-line]. Brasília, v. 96, n. 244, p. 561-576, set./dez., 2015.
- SILVA, A. L. F. da.; PERRUDE, M. R. Atuação do Pedagogo em Espaços Não-Formais: Algumas Reflexões. **Revista eletrônica pró-docência/UEL**. Londrina, v. 1, n. 4, jul./dez., 2013.

SILVA, G. C. et al. Percursos epistemológicos para a construção da noção de sujeito da pesquisa junto aos trabalhos de conclusão de Curso na Pedagogia (CE) da UNILAB. *In*: SILVA, G. C. et al. (Orgs.). **Pesquisa e desenvolvimento: desafios e oportunidades em ciência, tecnologia e engenharia** [recurso eletrônico] Fortaleza: Impreco, 2020.

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

UNILAB. Projeto Pedagógico Curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia. 2014.

VIEIRA, J. G. S. **Metodologia de pesquisa científica na prática**. Curitiba: Ed. Fael, 2012.

CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO DE EXTENSÃO “SEM MAIS NEM MENOS” PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE DISCENTES DO CURSO DE MATEMÁTICA LICENCIATURA DA UFAL

Viviane de Oliveira Santos¹

Erenilda Severina da Conceição Albuquerque²

Elisa Fonseca Sena e Silva³

INTRODUÇÃO

A participação em projetos de extensão é uma vivência intrínseca à formação universitária, fundamentada no tripé ensino, pesquisa e extensão. Além de oferecer serviços à comunidade, ações de extensão também contribuem para que os graduandos adquiram diversos conhecimentos necessários para o exercício da sua profissão. No caso dos licenciandos, ao fazerem parte de projetos ou programas de extensão que atuam em escolas, eles têm contato com seu futuro local de trabalho e colocam em prática a teoria aprendida na universidade.

Nesse sentido, o projeto de extensão “Sem mais nem menos”⁴ da Universidade Federal de Alagoas (Ufal) proporciona aos licenciandos em Matemática um ambiente em que podem elaborar materiais didáticos, aplicá-los em sala de aula e desenvolver pesquisas sobre a

1 Doutora em Educação Matemática (Unesp), Professora da Universidade Federal de Alagoas (Ufal), viviane.santos@im.ufal.br.

2 Mestre em Matemática (Ufal), Professora da Rede estadual de educação de Alagoas e da Rede municipal de educação de Maceió, erenildasev@gmail.com.

3 Doutora em Educação (Ufal), Professora da Universidade Federal de Alagoas (Ufal), elisa.silva@im.ufal.br.

4 Mais informações sobre o projeto estão disponíveis no site <https://sem-mais-nem-menos.webnode.com/>.

experiência.

O projeto fez parte do Programa Círculos Comunitários de Atividades Extensionistas (ProCCAExt) da Ufal de 2016 a 2019, beneficiando 6 escolas da rede pública de Alagoas, sendo 4 de Maceió e 2 do interior do estado, com o objetivo de

[...] incentivar o gosto pela matemática, mostrando-a fora do contexto da própria disciplina e da sala de aula, por meio de um conjunto de ações que possibilitam a interação e a participação de estudantes e professores do Ensino Fundamental II e Ensino Médio com os discentes e docentes da Ufal (SANTOS *et al.*, 2021, p. 58).

As temáticas abordadas neste período foram: matemática nas profissões, matemática nas disciplinas, matemática nas estações do ano e matemática na cultura alagoana.

Em 2020, em função da pandemia, surgiu o projeto de extensão “Sem mais nem menos on-line” pela Ufal Conectada, uma adaptação do projeto para continuar colaborando com o ensino e aprendizagem da matemática por meio de ações em formato não presencial. Inicialmente, foram adaptados alguns materiais didáticos já elaborados e aplicados em escolas de Alagoas e, em seguida, foram criados também outros materiais, os quais foram apresentados pelo *Instagram* do projeto em formato de *lives* e divulgados pelo canal do *YouTube*. Neste formato, houve também formação continuada de professores por meio de *webconferências*. Participaram estudantes e professores de diferentes estados do Brasil, de 25 escolas da rede pública e da rede particular de ensino. Mesmo mudando a forma de chegar até os estudantes e professores da educação básica, a proposta do projeto original se manteve, a de desenvolver e aplicar materiais didáticos que mostram a matemática no cotidiano, relacionados a diversas temáticas, como: jogo indígena, jogo de tabuleiro, esporte, música e festa natalina.

Durante a participação no projeto, os discentes vivenciaram várias experiências distintas, desde a elaboração e confecção de materiais didáticos até a aplicação destes nas escolas públicas do estado de Alagoas, e alguns dos discentes também participaram do projeto em seu formato *on-line*. Além disso, também experienciaram escrever

e apresentar trabalhos sobre as atividades do projeto. Sendo assim, surge a pergunta: de que forma a participação no projeto “Sem mais nem menos” contribuiu para a formação docente dos licenciandos?

Sabemos que, de acordo com Tardif (2012), os professores afirmam que aprenderam a ensinar ensinando, aplicando em seu cotidiano profissional os saberes e experiências obtidos ao longo da sua vida e da sua formação. Os saberes adquiridos nos primeiros anos de docência parecem ser aqueles que hierarquicamente têm mais valor, visto que são neles que o docente se baseia para o exercício da sua prática. Posto isso, a experiência em sala de aula vivenciada pelos licenciandos no projeto será uma das bases da sua futura prática profissional, o que reforça a necessidade da compreensão de como tais situações influenciaram sua formação docente.

A importância da prática docente na formação inicial de professores

O ensino é uma atividade social que acontece por meio do contato e da troca de conhecimentos e experiências. Assim, a formação de professores não pode acontecer de forma isolada e desvinculada da realidade, pois como diz Antonio Nóvoa (2019, p. 10), “precisamos dos outros para nos tornarmos professores”. De fato, os saberes docentes, plurais e heterogêneos, são aprendidos no contato com a escola, com a universidade e com os pares.

Para Tardif (2012), os saberes docentes são um amálgama dos saberes da formação profissional (aprendidos nas instituições de formação), dos saberes disciplinares (aprendidos nas disciplinas da universidade), dos saberes curriculares próprios da estrutura da instituição escolar e dos saberes experienciais, adquiridos na prática docente. O contato com o ambiente escolar é essencial para a constituição deste último, que aumenta quando os licenciandos desempenham tarefas da docência, como elaboração e confecção de materiais didáticos, planejamento de atividades, reflexão sobre a prática por meio de discussões e de pesquisa.

Para ensinar os conteúdos, o professor mobiliza conhecimentos de natureza distinta: o conhecimento sobre os assuntos, o

conhecimento sobre como ensiná-los e o conhecimento do currículo (SHULMAN, 1986). No caso da matemática, Ball, Thames e Phelps (2008) observaram que os docentes utilizam, em sua prática, conhecimentos matemáticos específicos que são próprios do professor. Para além deste conhecimento especializado de conteúdo, faz-se necessário ter conhecimento sobre como ensinar os assuntos e sobre como estes serão percebidos pelos estudantes, associação esta que não se pode esperar que os licenciandos façam sozinhos, pois como diz Ponte (2014, p. 350):

Esta capacidade de integrar o conhecimento da Matemática com o conhecimento dos alunos, tendo em conta uma perspectiva geral sobre os processos de aprendizagem, e o conhecimento específico sobre a cultura e as preferências dos alunos não se aprende de um dia para o outro, requerendo uma atenção especial, tanto na formação contínua como na formação inicial de professores de Matemática.

Vale ressaltar que o Projeto Pedagógico do Curso de Matemática Licenciatura da Ufal, Campus Maceió, é de 2006, e as licenciaturas ainda apresentam uma separação entre a formação matemática e a formação pedagógica (FIORENTINI; OLIVEIRA, 2013; GATTI, 2014). Dessa forma, a participação em projetos como o “Sem mais nem menos” pode propiciar aos estudantes uma oportunidade para integrar esses conhecimentos e entender, na prática, diferentes aspectos do processo de ensino e aprendizagem. As experiências vivenciadas no projeto podem passar a compor o repertório dos licenciandos, ao agregar mais formas de ensinar matemática, além daquelas que experimentaram como estudantes da educação básica. De fato, não se pode esquecer que, ao ingressar na licenciatura, o graduando já passou vários anos no seu futuro ambiente de trabalho e traz consigo diversas concepções sobre o ensino, concepções que constituem “um forte condicionador da forma como ele vai ser capaz de organizar e conduzir a actividade matemática dos seus alunos” (ALBUQUERQUE *et al.*, 2006, p. 16).

A percepção que os licenciandos têm da matemática também influi diretamente na forma com que vão ensiná-la. Baseadas em Shulman (1986) e Ball, Thames e Phelps (2008), podemos afirmar

que a matemática do matemático acadêmico é diferente da matemática do professor: é na relação com estudantes, com a escola e com os pares que a última ganha sentido. Portanto, a formação inicial precisa contemplar esse aspecto de prática social inerente à profissão docente e para tanto é imprescindível que os licenciandos tenham oportunidade de participar ativamente da comunidade escolar. Concordamos, então, com a perspectiva de Fürkotter e Morelatti (2007, p. 325),

Considerando que a aprendizagem ocorre num contexto social, no qual os conhecimentos são compartilhados socialmente, a formação inicial deve contemplar a participação dos futuros professores em comunidades de profissionais.

Ao entender a prática pedagógica da matemática também como prática social, aumenta a importância de proporcionar aos licenciandos “[...] uma prática formativa que tenha como eixo principal de estudo e problematização as múltiplas atividades profissionais do educador matemático.” (FIORENTINI; OLIVEIRA, 2013, p. 921). Faz-se necessário, portanto, que os futuros professores de matemática vivenciem a sala de aula e o ambiente escolar, planejem e executem atividades educativas e que, posteriormente, façam uma reflexão sobre essa prática, embasada teoricamente. Ao analisar em retrospecto como as atividades se desenvolveram, os licenciandos dão mais significado à teoria estudada na universidade e suas ações ganham mais sentido. Além disso, tomam consciência de que, uma vez professor, também se é pesquisador visto que ao conhecer profundamente a própria prática, o professor tem mais segurança em suas decisões e ações, pois “faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador.” (FREIRE, 2019, p. 30). Posto isso, escrever textos científicos e apresentar trabalhos em eventos também fazem parte das atividades desenvolvidas pelo docente e que os licenciandos puderam experimentar ao longo de sua participação no projeto “Sem mais nem menos”.

Para entendermos de que forma a participação no projeto “Sem mais nem menos” afetou ou está afetando a formação inicial dos licenciandos, pedimos que os participantes respondessem um questionário. As respostas serão apresentadas e discutidas a seguir.

O que os participantes dizem sobre as experiências no projeto

Foi disponibilizado, via Google Formulários, um questionário às 17 (dezessete) pessoas que participaram ou participam do projeto durante o curso de Matemática Licenciatura da Ufal. Todos responderam e apresentaremos algumas discussões sobre as respostas coletadas.

Os participantes iniciaram o curso de Matemática Licenciatura entre 2011 e 2018, com as seguintes quantidades em cada ano: 1 em 2011 (5,88%), 7 em 2013 (41,18%), 4 em 2016 (23,53%), 3 em 2017 (17,65%) e 2 em 2018 (11,76%). Dentre eles, 4 (23,53%) já concluíram o curso entre 2018 e 2021, e 13 (76,47%) estão cursando a partir do 3º período.

Ao perguntar sobre o motivo da escolha do curso, coletamos as respostas e dividimos em algumas categorias, podendo uma mesma resposta pertencer a mais de uma categoria. Dos 17 participantes, 11 (64,71%) relataram sobre a admiração, o gosto e a sintonia pela disciplina, 5 (29,41%) mencionaram querer transmitir os conhecimentos ou ser professor(a), 4 (23,53%) escreveram sobre influência do(a) professor(a), 2 (11,76%) se remeteram a achar que era só fazer contas ou gostar de números e 1 (5,88%) pela nota do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Na primeira categoria, tem-se respostas como “Admiração pela disciplina” e “Paixão pela matéria e vontade de aprender muito mais do que o que é visto na escola”. Algumas respostas entraram em mais de uma dessas categorias, por exemplo, entraram na primeira e na segunda categorias respostas como: “Me identificava com matemática durante o ensino médio e gostava de partilhar meu conhecimento”,

Matemática Licenciatura foi minha segunda opção de curso. Eu entrei pensando em mudar em um determinado momento, e depois eu vi que eu queria e precisava continuar. Desde muito pequena sempre gostei de matemática, e sempre achei uma disciplina linda, e percebia que muita gente pensava totalmente o contrário, então como a forma que o professor ensina influencia muito na afinidade que o estudante terá e no engajamento com a matéria, através da graduação eu vi uma oportunidade de mostrar pra outras pessoas a beleza e leveza que essa disciplina possui.

Houve respostas que entraram na segunda e na terceira categorias, por exemplo: “Sempre quis ser professora, e inspirada por uma professora de Matemática na quinta série tomei gosto pela disciplina”. Assim como Albuquerque *et al.* (2006), vemos que os graduandos escolhem o curso devido a exemplos de como ser professor(a) e às suas experiências enquanto estudantes da educação básica, concepções que influenciam como irão exercer sua docência.

Sobre o motivo que os atraiu para começar a participar do projeto, 2 (11,76%) escreveram sobre a oportunidade de conhecer novas formas de abordar a matemática, 1 (5,88%) pela experiência, 1 (5,88%) por convite e 1 (5,88%) não entendeu a pergunta mencionando o ano de ingresso. Mas a maioria, 12 (70,60%), se remeteu à proposta do projeto, por se identificar com ela. Algumas justificativas estão expostas no Quadro 1.

Quadro 1: Algumas respostas do questionamento “Por que você começou a participar do projeto?”

Primeiramente porque tinha um amigo que já fazia parte do Sem mais nem menos, então antes mesmo de entrar na faculdade eu já sabia o que era o projeto de tanto ele falar. Então óbvio que eu queria participar de um grande projeto da UFAL, que tem uma referência muito grande e bem reconhecido, e estou tendo o privilégio de ter várias experiências incríveis.	Comecei a acompanhar o projeto por redes sociais e através de algumas pessoas que já faziam parte e achei maravilhoso tudo que o projeto desenvolve, daí vi no “Sem mais nem menos” uma oportunidade de aprender mais e somar conhecimentos e experiências a minha graduação, além de dá início a um dos meus objetivos que é contribuir com que os estudantes enxerguem a Matemática através de uma outra perspectiva. Ah e claro, participar dos eventos também (rs).
Eu vinha do PIBID e após concluir a participação, veio a oportunidade no Sem Mais Nem Menos em retornar de forma mais independente na contribuição junto as escolas, companheiros e companheiras de projeto. O projeto me surpreendeu no alcance e possibilidades experienciadas.	Eu estava procurando participar de algum projeto acadêmico, quando conversei com a professora Viviane, logo me interessei muito pelo projeto “Sem mais nem menos”, que se mostrou ser a melhor escolha que eu pude ter feito, pois este projeto é um dos maiores motivos dos meus anos de UFAL terem sido bons.
Assim que li sobre o que se tratava o projeto, fiquei interessado na premissa. Além de achar que seria algo a somar na minha vida acadêmica.	A proposta do projeto é simples e eficaz. Infelizmente na educação básica não é fácil unir cotidiano e matemática, então vi no projeto um meio didático de cumprir essa função

Fonte: Autoras, 2021.

A partir dessas respostas, nota-se que os participantes viram no projeto uma oportunidade de aprender vários dos saberes necessários à docência, que valorizam o conhecimento especializado de conteúdo e a maneira com que a matemática é apresentada. Dessa forma, entenderam a relevância de conhecer uma matemática diferente, conforme dito por Fiorentini e Oliveira (2013, p. 922), uma:

[...] matemática enquanto prática social e que diz respeito não apenas ao campo científico, mas, sobretudo, à matemática escolar e às múltiplas matemáticas presentes e mobilizadas/produzidas nas diferentes práticas cotidianas.

Dos 17 que responderam ao questionário, 9 (52,94%) continuam no projeto e 8 (47,06%) saíram do projeto. Vale destacar que mesmo após concluir o curso de graduação, eles podem continuar participando. Dos 4 que já concluíram a graduação, 2 permanecem no projeto, 1 está no mestrado em ensino de ciências e matemática e 1 está como professor da rede particular de ensino. Atualmente a participação é voluntária, ou seja, nenhum deles recebe bolsa.

Do total de 8 que disseram não mais participar, as justificativas para saída do projeto foram: 2 (25%) para priorizar as atividades do curso de graduação, 1 (12,5%) para o desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), 1 (12,5%) por falta de tempo, 1 (12,5%) por questão de saúde, 1 (12,5%) por ter concluído o curso e 2 (25%) não justificaram. Dos 9 que responderam sim, as respostas são diversas e algumas constam no Quadro 2.

Quadro 2: Algumas respostas “sim” para o questionamento “Você continua participando do projeto? Em caso afirmativo, diga o porquê. Em caso negativo, escreva quando saiu do projeto e o motivo.”

Sim, pelos trabalhos desenvolvidos e pela contribuição para o ensino da matemática	Sim, porque é um aprendizado e só acrescenta na minha vida acadêmica.
Sim - Eu gosto muito do projeto, as propostas de ensino são bem inovadoras, é muito bom participar/produzir uma atividade e em seguida aplicá-la em uma determinada escola, e o mais gratificante é observar o sorriso no rosto dos estudantes após a aplicação.	Sim. Desde quando entrei no projeto que ele vem contribuindo com a minha formação e participar desse processo (criação, teste, aplicação, avaliação e compartilhamento dos resultados) é muito satisfatório.

Sim, pelo mesmo motivo que entrei. Inclusive pela possibilidade de criar e passar para outras pessoas o que foi desenvolvido, só não me adapto bem ao formato online do projeto.

Sim, continuo porque a proposta do projeto não se perdeu com o tempo pelo contrário. Permanece criativo e mostrando a estreita relação da matemática com o cotidiano

Fonte: Autoras, 2021.

Alguns justificaram a permanência utilizando o mesmo motivo de ingresso: a proposta do projeto. Há destaques para a contribuição do projeto com o ensino de matemática, aprendizado e acréscimo na formação acadêmica, por ter propostas inovadoras e por proporcionar diversas oportunidades de desenvolver novas habilidades. Os depoimentos confirmam a perspectiva de Fiorentini e Oliveira (2013) quando afirmam que a prática é onde se situa a matemática em ação do educador matemático, que encontra significado e formato próprios, estabelecidos e validados no exercício da docência.

Ao questionarmos de que forma a participação no projeto influenciou ou tem influenciado na formação inicial deles, a maioria das respostas foi referente ao conhecimento de sala de aula e das possibilidades para o ensino de matemática por meio do projeto, isto aparece em 11 respostas (64,71%), porém algumas vezes uma mesma resposta se refere a outros tipos de influências, como as que são apresentadas no Gráfico 1.

Gráfico 1: Influência do projeto na formação inicial dos participantes



Fonte: Autoras, 2021.

Conforme pontuado por Tardif (2012), os licenciandos, ao terem a oportunidade de exercer a profissão docente, em o contato com seus pares, com os estudantes e o ambiente escolar, atualizam e transformam os saberes da sua formação, e valorizam aqueles que apresentam mais utilidade no dia a dia. Isso quer dizer que o contato com a docência proporcionado pelo projeto foi suficiente para que os participantes hierarquizassem os saberes docentes por meio da dificuldade que apresentaram em relação à prática, após submetê-los a um processo de validação. A relevância da participação de licenciandos em projetos de extensão foi indicada por Manchur, Suriane e Cunha (2013, p. 340) pois proporciona “[...] a oportunidade de consolidar a sua formação com experiências no âmbito escolar, contribuindo para a sua prática docente e para o exercício da sua profissão [...]”.

Também buscamos informações sobre a interferência, devido à experiência no projeto, em alguma situação da vida acadêmica, pessoal ou profissional. Somente 1 resposta foi não e 1 foi “ainda não”. Algumas justificativas para o sim foram: “Sobre saber ser compreensível e trabalhar em grupo”, “Ele contribuiu para incentivar o tema de trabalho de conclusão de curso. [...] A experiência contribui para a busca de um futuro mestrado na área da educação.”, “Sim, em uma fase bem complicada tanto acadêmica quanto pessoal o projeto era como uma válvula de escape onde eu me sentia bem, feliz e esquecesse os problemas.”, “Sim, as experiências adquiridas no projeto ajudaram bastante quando eu fui para os estágios.”, “Na escolha do tema de pesquisa do mestrado. [...]”, “Utilizei alguns jogos criados nos projetos em minhas aulas e houve muita interação dos alunos.”,

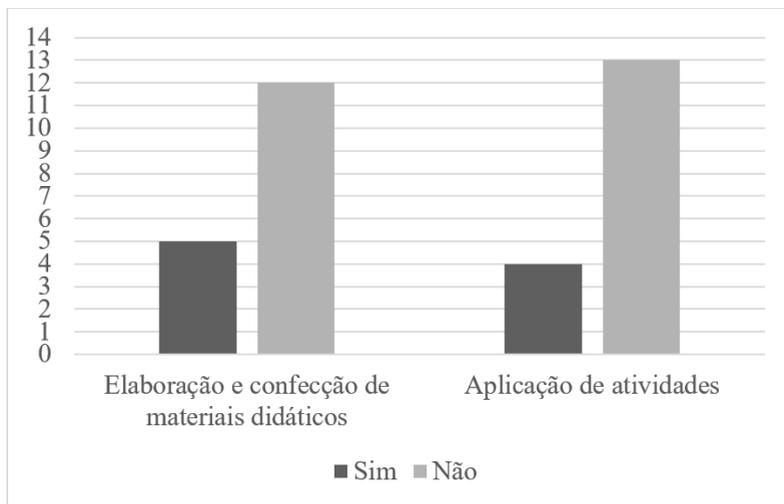
Sim, interferiu e interfere até hoje, todas as coisas que o projeto me fez experienciar moldaram a licencianda que sou hoje, eu tive contato com escolas, universidades, eventos, todos ajudaram na minha formação, sempre agregando com muita troca de conhecimento, experiências, vivências.

Tais depoimentos mostram que, ao vivenciarem situações que articulam os diferentes saberes docentes, numa perspectiva crítico-reflexiva, é possível que os licenciandos superem uma parte das dificuldades que encontram, especialmente nas primeiras experiências de docência, o que favorece não só uma construção gradual de sua

identidade profissional como também pessoal, ambas fundamentadas na prática. (FÜRKOTTER; MORELATTI, 2007).

As duas próximas perguntas foram se já tinham elaborado e confeccionado materiais didáticos antes de entrar no projeto e se já tinham experiência com a aplicação de atividades para estudantes da educação básica. Podemos verificar no Gráfico 2 o resultado.

Gráfico 2: Elaboração, confecção e aplicação de materiais didáticos

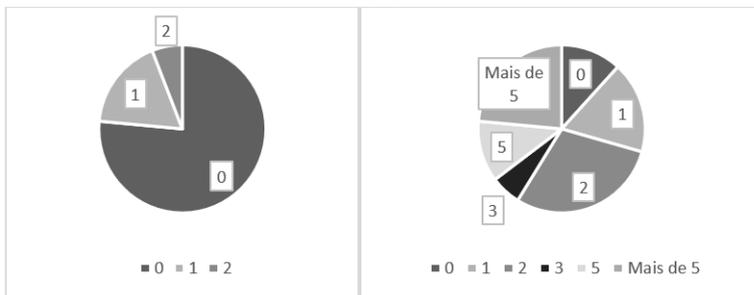


Fonte: Autoras, 2021.

O Gráfico 2 indica que a maioria não tinha experiência na elaboração, confecção e aplicação de materiais didáticos. Os que disseram sim informaram ter experiência no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), no colégio, no estágio, na monitoria e nas disciplinas da graduação (Projetos Integradores e Matemática Financeira).

Em seguida, verificamos a quantidade de trabalhos apresentados em eventos antes e depois de entrar no projeto, cujo resultado está no Gráfico 3.

Gráfico 3: Trabalhos apresentados antes (à esquerda) e depois (à direita) de entrar no projeto

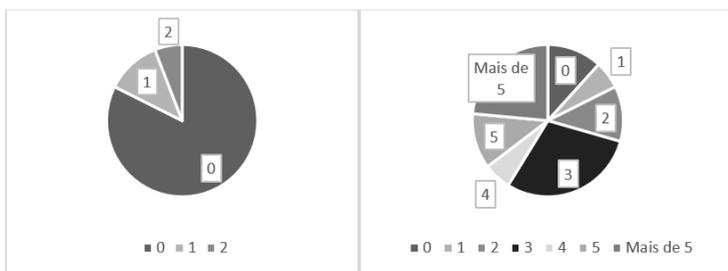


Fonte: Autoras, 2021.

Vemos a relevância do projeto no sentido da participação dos licenciandos em eventos apresentando trabalhos resultantes do projeto. Enquanto antes do projeto 13 (76,47%) não tinham a experiência em apresentar trabalhos, depois do projeto, somente 2 (11,76%) não apresentaram trabalhos em eventos. A comunicação dos resultados de pesquisa faz parte da docência e da pesquisa. Nas palavras de Paulo Freire (2019, pp. 30-31), “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. [...] Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. [...] Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.

Em relação à escrita de trabalhos (para submissão de pôster, apresentação oral, oficina e minicurso, artigo, e-book etc.) antes e depois de entrar no projeto, também há um grande avanço nessa experiência, conforme o Gráfico 4.

Gráfico 4: Escrita de trabalhos antes (à esquerda) e depois (à direita) de entrar no projeto



Fonte: Autoras, 2021.

Da mesma forma, a maioria, 14 (82,35%), não tinha escrito trabalhos, e depois de entrar no projeto, somente 2 (11,76%) não escreveram algum trabalho. Sobre esse processo de escrita, alguns descreveram como sendo o momento para escrever as experiências, objetivos, resultados e conclusões das atividades nas escolas. Destacaram também que inicialmente era feita uma análise da atividade, desde a criação até a aplicação, e que a partir daí era elaborado um texto com as conclusões. Uma das respostas foi:

A escrita dos trabalhos a serem submetidos ocorre após a elaboração, aplicação e análises dos resultados de uma sequência de atividades desenvolvidas com os estudantes. No caso da aplicação presencial, os alunos respondem ou realizam alguma construção no momento determinado da aplicação da atividade e os integrantes do projeto recolhem as atividades impressas respondidas ou construções prontas para posteriormente realizarmos as análises. Já no caso da aplicação remota (devido a pandemia) após a realização de cada live é determinado um tempo para os alunos darem retorno da atividade aos seus respectivos professores, onde eles preenchem um documento de pré-análise e enviam juntamente com fotos das respostas para que a equipe do projeto realize a análise chegando nos resultados da aplicação. Com a análise das atividades concluídas distribuímos as atividades por duplas ou grupos para dá início ao processo de descrição da elaboração e aplicação e dos resultados obtidos na atividade, realizando paralelamente pesquisas sobre o tema da atividade e autores que possam fundamentar e dá embasamento teórico as nossas produções. Após a escrita, os trabalhos passam por correções até chegar a versão final a ser submetida.

Esse depoimento evidencia que, para escrever os relatos das experiências, os licenciandos passaram por vivências próprias da atuação docente e da complexidade da prática pedagógica. A autonomia didática e profissional construídas por tais momentos de reflexão contribuem para a formação de docentes mais aptos a atender as demandas da sociedade e a lidar com a realidade da sala de aula (FÜRKOTTER; MORELATTI, 2007).

Outras dificuldades relatadas, principalmente nos primeiros trabalhos, remetem à dificuldade do processo de escrita que se torna mais fácil com o auxílio do grupo e correções realizadas. Vejamos

algumas respostas: “A primeira experiência não foi muito legal, o primeiro contato com a escrita científica foi difícil, apesar das minhas dificuldades o grupo foi bem receptivo e colaborativo para me ajudar a superar.”, “Nos primeiros trabalhos, tive muita dificuldade em escrever, já que tudo era novidade, mas com o auxílio das orientadoras do projeto consegui criar segurança e escrever cada vez mais e melhor.”,

Antes do projeto eu não fazia ideia do que era escrever um trabalho. Lembro do meu primeiro quando fui coautora, quase não consegui terminar. Aos poucos com a ajuda das professoras e observando os trabalhos de colegas consegui entender formas de escritas. No último trabalho que fiz, já não tive as mesmas dificuldades do primeiro e as poucas que tive, foram rapidamente resolvidas.

Sobre a apresentação de trabalhos, alguns ressaltaram a oportunidade de compartilhamento, com pessoas de diferentes lugares, do trabalho realizado e a contribuição dele para os estudantes da educação básica, demonstrando como o projeto estava auxiliando no campo educacional e servindo também como uma autoavaliação para continuar e/ou aprimorar as atividades. Essa reflexão e a troca coletiva de experiências proporcionam a alteração dos saberes docentes que, “[...] embora pessoais, não são isolados, transformam-se com o tempo e a experiência [...]” (FÜRKOTTER; MORELATTI, 2007, p. 324). Outros escreveram sobre o nervosismo por conta da insegurança inicial e pela preocupação de querer mostrar o melhor que o projeto tem a oferecer, mas que com o tempo vão perdendo a insegurança e que depois de apresentado há uma boa sensação de dever cumprido. Vejamos uma resposta como exemplo:

Apresentar é sempre um desafio, sempre ouvimos as professoras falarem que nunca perdemos o nervosismo de apresentar, não importa quantas vezes já fizemos isto e de fato, é verdade, a tensão, a ansiedade, o nervoso, o frio na barriga, tudo isto está presente sempre que chega uma pessoa buscando entender o que estamos explicando, mas o que mais fica marcado não são estes sentimentos de nervoso, mas sim a gratificação que sentimos ao ver que fomos compreendidos, é incrível a sensação de apresentar um trabalho, o medo de errar logo se vai quando ganhamos nossa confiança apresentando e só ficam as sensações boas de dever cumprido, de orgulho de fazer parte de um

projeto tão bonito, de felicidade por conseguir mais uma vez.

Também destacaram a ajuda para falar em público, como na resposta: “Achei fundamental, pois me deu experiência de saber melhor falar para o público e como falar.”. Alguns salientaram a preparação feita antes da apresentação no evento, como: “O quesito apresentação de trabalho não foi um processo novo para mim, agora escrever um resumo, montar uma apresentação, ensaiar e corrigir antes da apresentação definitiva foi totalmente novo e muito gratificante.”

Em relação à criação de materiais didáticos, alguns escreveram sobre como era o processo em si, destacando as ideias, os debates, as pesquisas, os testes e os questionários de sondagem para os estudantes. Vejamos algumas respostas:

Criar as atividades sempre foi motivo de muita pesquisa, muito conhecer, principalmente conhecer os estudantes, o pensamento era e ainda é mostrar a matemática no cotidiano, como cada escola tem um cotidiano diferente, tem uma realidade distinta e desde o início isto é colocado como prioridade, os questionários iniciais nos auxiliavam neste momento de conhecer os alunos. A partir destes são feitas reuniões para decidir o tema que será abordado no tempo de vigência do projeto na escola, uma vez decidido é iniciado o processo de criar e executar as atividades.

Reuniões, escolha do tema, pesquisas, apresentação de ideias, sugestão, elaboração da atividade e avaliação da atividade elaborada antes de aplicar: é tudo feito em grupo ou em subgrupos. Nem todos os temas trabalhados foram fáceis, um é mais difícil que outro e sempre tem aquele olhar de um membro sobre a ideia de outro membro que resulta em um bom trabalho final, este é um dos pontos fortes do processo de criação das atividades. Para a minha formação, esse processo de criação me faz saber hoje que não se pode criar algo de qualquer jeito, sem testar, avaliar, corrigir, pensar das possíveis maneiras existentes, sem se preocupar se está claro para o estudante.

Quando solicitados a escrever sobre a aplicação dos materiais didáticos, os participantes ressaltaram o caráter intenso e desafiador dessa ação. Alguns relataram sobre o fato de ter contato com estudantes de diversas personalidades, que era o momento que mais gostavam do projeto por ver que todo o trabalho na produção dos materiais

valeu a pena, que a hora passava muito rápido, que ficou marcado ver os estudantes felizes por aprender matemática ao falarem “se a matemática for assim eu aprendo”, que era a melhor sensação ver o que foi produzido ser aceito, aplicado e bem-visto pelos alunos e professores. Eles também colocaram que “Na maioria das vezes é bem satisfatória pois as turmas se interessavam em aprender um conteúdo matemático fora do tradicional.” e

Aplicar atividades é uma tarefa difícil, os estudantes, principalmente os de escola pública, estão muito desmotivados com a matemática, sendo assim nos sempre tentamos conquistar a atenção e o interesse dos alunos, o que pode ser um desafio a depender da instituição, mas no geral, é uma experiência muito enriquecedora, ensina muito sobre paciência, persistência e aprender com o outro, mesmo na posição de professor.

Dessa forma, observamos que ao longo do desenvolvimento do projeto, houve certo amadurecimento dos participantes e, como diz Gatti (2014, p. 41), “o amadurecimento dos licenciandos quanto às realidades escolares e às atividades docentes é muito satisfatório, sendo um interessante processo de conscientização.”

Sobre esse processo, mais alguns destaques são referentes à importância de participar de todo o processo, desde as pesquisas iniciais, criação, até a aplicação nas escolas. Além disso, os relatos refletem que essa participação os motiva a continuar no processo de desenvolver e aplicar materiais didáticos, além de ajudar em como se comportarem em sala de aula como professor e, devido aos relatórios, também a prática com a pesquisa. Algumas respostas nesse sentido foram: “É muito bom, quando passamos pelo processo de pesquisa e elaboração ficamos ansiosos para apresentar e nessa apresentação conseguimos observar que os estudantes ficam atentos a cada detalhe já que é uma atividade diferente.”

[...] é muito bom acompanhar o desenvolvimento, a empolgação, a curiosidade dos estudantes durante o processo de aplicação da atividade e vê o feedback e os resultados que obtemos. Inclusive, é muito bom poder vê uma atividade elaborada ou que você fez parte da elaboração sendo aplicada, a gente certamente cria expectativas quanto ao desenvolvimento da atividade [...]

No começo era tímido, sem saber o que de fato fazer, como se comportar na sala, como responder uma pergunta, como tirar uma dúvida, como se posicionar em frente ao quadro etc. e os momentos de aplicação das atividades nas escolas me proporcionou bons momentos de aprendizagem. Além disso, auxiliou também na percepção de detalhes para poder escrever relatórios diários [...]

Também solicitamos que cada participante escrevesse sobre sua participação no projeto, destacando pontos positivos e/ou negativos para sua formação acadêmica. Os pontos negativos diziam respeito à dificuldade em conciliar o projeto com as atividades da graduação, algo que causava cansaço ou atrapalhava o andamento das disciplinas em alguns momentos. Elencamos alguns pontos positivos no Quadro 3.

Quadro 3: Pontos positivos sobre a participação no projeto

<p>O projeto somou positivamente em todos aspectos da minha vida: como ser um bom profissional, ser mais social, saber trabalhar em grupo.</p>	<p>O sem mais nem menos foi/é um marco na minha vida acadêmica através dele foi despertado o desejo de seguir no curso [...]</p>
<p>[...] o projeto foi capaz de me apresentar coisas as quais provavelmente não veria se não participasse do mesmo. Tive experiências acadêmicas (desde a criação de atividade até a apresentações de trabalhos) gratificantes que enriqueceram me enriqueceram muito. Além disso, conheci muitos lugares e pessoas diferentes o que enriqueceu minha experiência pessoal.</p>	<p>[...] o mais positivo é quando vejo um assunto de matemática ou até mesmo atividades do dia a dia a primeira coisa que vem na minha cabeça é como melhorar a forma de ensinar e como produzir algo para ajudar/facilitar o aprendizado seja ele coletivo ou pessoal, antes de ingressar no projeto já era conhecido por ser uma pessoa curiosa, e agora estou eu pensando assim sem mais nem menos.</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Habilidade em escrever textos e trabalhos acadêmicos em geral. - Ter a chance de participar de eventos que contribuíram para a minha formação e também para ideias futuras do projeto, fundamentação de trabalhos do projeto etc. - Em como apresentar trabalhos. - Em como criar atividades, a preocupação de criar e aplicar de forma que seja proveitosa, sem invadir o espaço ou constranger o estudante. - Poder vivenciar uma sala de aula, com vários perfis de estudante. - Proporcionou um bom currículo acadêmico que me ajudou na seleção de pós-graduação. - Um norte para ideias de trabalhos futuros. 	

Fonte: Autoras, 2021.

Tais relatos mostram que os participantes puderam ver a matemática e seu ensino de uma forma que foge à tradicional, ao possibilitar experimentações, envolvimento no processo de elaboração e aplicação de atividades e valorização da natureza investigativa. Tiveram, então, como sugerido por Albuquerque *et al.* (2006, p. 16), uma experiência de formação que mostra que a matemática está em constante desenvolvimento e assim experimentaram “[...] uma forma de fazer matemática que questione as suas concepções sobre a disciplina e o seu ensino, que foram desenvolvendo ao longo da sua própria escolaridade.”

É este tipo de experiência e aprendizado que motiva a indicação do projeto para outros estudantes, como podemos ver a partir das respostas quando questionados se recomendariam o “Sem mais nem menos” para colegas e a razão para isso. Todos responderam que sim e as justificativas foram no sentido de: experimentar a sala de aula, pela contribuição para a formação como professor, por ser uma forma de aprender na prática, pelo incentivo a permanecer no curso, por agregar conhecimento e experiências na vida acadêmica, pela experiência para trabalhar em grupo, por poder apresentar trabalhos em congressos, por construir atividades lúdicas, saber argumentar com o aluno, por se tratar de um projeto desafiador, porque trabalha com a matemática de uma maneira mais descontraída. Alguns já fazem essa indicação, como: “Sim, sempre falo para os amigos da licenciatura. É uma oportunidade única, sou muito grato pela oportunidade, pois a minha visão sobre os métodos de ensino são totalmente diferentes após o ingresso no projeto, além da convivência em grupo que é maravilhosa.” e “Sempre indico a participação de calouros nos projetos ofertados pela universidade, e para quem vai lecionar a indicação são os projetos ligados ao ensino da matemática na educação básica.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A participação no projeto de extensão “Sem mais nem menos” possibilitou aos licenciandos o exercício da prática pedagógica no contexto da escola, o que contribuiu para que adquirissem e ressignificassem os saberes docentes e, assim, tivessem uma formação inicial

mais abrangente. Além disso, as atividades de pesquisa desenvolvidas, desde a coleta de questionários, à análise dos dados, passando pela escrita e culminando na apresentação dos trabalhos, mostraram aos participantes que não há separação entre professor e pesquisador, incentivando-os a escolher temas de TCC relacionados ao ensino de matemática e motivando-os até a ingressar em programas de pós-graduação.

Fica evidente nos relatos dos participantes do projeto a importância das experiências vividas, desde as mudanças comportamentais, como a superação da timidez e a melhora da capacidade de trabalhar em grupo, até as mudanças na construção do saber pedagógico/científico (elaboração, construção e aplicação de materiais didáticos etc.). Uma vez estando “no chão da escola”, eles tiveram que desenvolver habilidades para administrar uma sala de aula, lidando com sucessos e fracassos, passaram pela experiência da convivência com professores e demais profissionais da educação que compõem uma unidade escolar, bem como passaram por momentos de reflexão, construção e reconstrução do saber.

Todos esses momentos de construção do saber docente pelos quais os licenciandos passaram não garantem que não terão dificuldades enquanto professores/pesquisadores, mas certamente lhes deram pilares teóricos e práticos para ver essas dificuldades com outros olhares.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, C.; VELOSO, E.; ROCHA, I.; SANTOS, L.; SERRAZINA, L.; NÁPOLES, S. **A Matemática na Formação Inicial de Professores**. Associação de Professores de Matemática. Gráfica Torriana, 2006. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/261214354>. Acesso em: 21 mai. 2021.

BALL, D.; THAMES, M.; PHELPS, G. Content Knowledge for Teaching. **Journal of Teacher Education**, v. 59, n. 5, 2008.

FIORENTINI, D.; OLIVEIRA, A. O lugar da Matemática nas Licenciaturas em Matemática: que matemáticas e que práticas formativas?. **Boletim de Educação Matemática**, Rio Claro (SP), v. 27, n. 47, 2013.

FÜRKOTTER, M.; MORELATTI, M. R. M. **A articulação entre teoria e prática na formação inicial de professores de matemática.** Educação Matemática Pesquisa., São Paulo, v. 9, n. 2, 2007. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/906/599>. Acesso em: 21 mai. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 60 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, (100), 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>. Acesso em: 26 mai. 2021.

MANCHUR, J.; SURIANI, A. L. A.; CUNHA, M. C. da. A contribuição de projetos de extensão da formação profissional de graduandos de licenciaturas. **Revista Conexão UEPG**, v. 9, n. 2, 2013. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/conexao/article/view/5522>. Acesso em: 26 mai. 2021.

NÓVOA, A. Os Professores e sua Formação num tempo de Metamorfose da Escola. **Educação e Realidade**, v. 44, n. 3, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BS-qqPZt/?lang=pt>. Acesso em: 26 mai. 2021.

PONTE, J. P. Formação de professores de matemática: Perspectivas atuais. *In*: PONTE, J. P.da (org.). **Práticas profissionais dos professores de matemática.** Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2014.

SANTOS, V. de O.; ALBUQUERQUE, E. S. da C.; SANTOS, K. T. R. dos; OLIVEIRA, W. C. Lives no Instagram envolvendo matemática no dia a dia: contribuições do projeto “Sem mais nem menos on-line” para estudantes e professores da Educação Básica. **PMO**, v.9, n.1, 2021. Disponível em: http://pmo.sbm.org.br/wp-content/uploads/sites/16/dlm_uploads/2021/02/art4_PMO_Chamada_Tematica_2020_SBM.pdf. Acesso em: 10 mai. 2021.

SHULMAN, L. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, 1986.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

LIÇÕES DENTRO DOS CONFLITOS ENTRE EAD E A PSEUDOAUTONOMIA ESTUDANTIL, A INCLUSÃO E A IMPOSIÇÃO, E AULAS E PARANOIAS, NO CONTEXTO DO ENSINO DE MATEMÁTICA ANTES DA E DURANTE A PANDEMIA

Hendrickson Rogers Melo da Silva¹

INTRODUÇÃO

Um retrospecto das teorias e práticas que envolvem a Educação a Distância (EaD) revela fatos que engrandecem e recomendam essa estrutura bem como aspectos que a desabonam. Estes últimos, assim como os primeiros dados, existem por causa dos agentes educacionais (suas crenças e ações) que se utilizam desse meio. Embora as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) conectadas a internet possam ser atrativas e motivar a autodidática, existem pessoas que as construíram e aquelas que as propuseram aos estudantes. E se mesmo nos ensinos presencial e híbrido o binômio EaD e TDIC existe em função do mediador/docente/tutor, essa realidade é avultada no ensino remoto em período de pandemia.

Plataformas como Khan Academy, Google Meet e YouTube, e processos de ensino-aprendizagem-avaliação em Matemática que miram o aprendiz e usam a personalização, não são sinônimos a menos que o professor possua competências específicas em sua formação e atuação, e esteja com a mente voltada às aprendizagens vitais de seus

¹ Mestre em ensino de Matemática (UFAL); especialista em Educação Matemática; especialista em Formação Docente para a Atuação em EaD; professor universitário na FAN/FGV e professor letra D do ensino básico na SEDUC-AL. prof.hendrickson@fan-edu.com.br.

alunos, acima de qualquer outra agenda, a despeito de eventos catastróficos, e mobilize sua inteligência adquirida para fundir ambiente e método.

Neste trabalho, oportunizarei lições de três conflitos que existem na educação brasileira, em particular na educação matemática, antes, durante e, muito provavelmente, após a pandemia da covid-19. Elas serão apresentadas em três conjuntos de tópicos: Ead *versus* filosofia da *pseudoautonomia* imposta ao estudante; práticas inclusivas e revolucionárias (conscientes ou inconscientes) com resultados de intolerância; e aula *versus* paranoia. Nesse percurso, versarei sobre as supracitadas aprendizagens vitais e as consequências da ausência delas na vida em sociedade, destacando-se os segmentos cultura, educação, política, ciência e religião.

EaD e TDIC

Muitos pesquisadores exploram como a essência das ferramentas culturais presentes em um momento específico da História influencia a definição operacional de inteligência, fazendo com que, obter as habilidades necessárias ao manuseio dessas ferramentas, torne-se sinônimo de inteligência na visão do grupo, bem como mudanças nas ferramentas culturais impliquem em mudanças na definição da inteligência valorizada pela sociedade “e, portanto, na orientação do desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos indivíduos” (COLL; MONEREO, 2010, p. 51).

Moura e Guerra (2020) refletem sobre o período pandêmico atual que, para elas, foi o de maior tensão do século XXI, atingindo todas as áreas da vida incluindo as práticas educacionais. E neste período específico, a habilidade ou competência para ministrar aulas de Matemática atipicamente não presenciais, e gerar as aprendizagens esperadas que serão medidas pelas típicas provas oficiais, nacionais e regionais, sem sombra de dúvida, é sinônimo de inteligência professoral.

A EaD é exatamente esse aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local do ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por

meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais (MOORE; KEARSLEY, 2011). Manusear a EaD era um recurso antes da tragédia pandêmica de 2020. Durante e após ela, a EaD se tornou/tornará uma modalidade/inteligência/competência imprescindível.

Cada cultura é caracterizada por produzir atividades mediadas por sistemas de ferramentas, onde tais sistemas conduzem costumes que supõem modos singulares de pensar e organizar a mente no contexto educativo. “A tecnologia é produto da cognição e sua produção é um processo cíclico, que se autoperpetua. A cognição inventa a tecnologia, a tecnologia inventada amplifica a habilidade da cognição para inventar tecnologia adicional, a qual amplifica, assim, a cognição” (COLL; MONEREO, 2010, p. 49).

Se o professor não tinha nenhum conhecimento do uso das TDIC na EaD antes da pandemia, ele foi forçado a ampliar sua cultura e cognição durante ela. Desastres podem ser aceleradores de aprendizagens profissionais e éticas, naqueles que possuem disposição. A oferta de cursos gratuitos e pagos para a necessária atualização profissional do docente é um brinde aos dispostos.

Philippe Perrenoud (1999, p. 15) define competência como: “faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações. Estão ligadas a contextos culturais, profissionais e condições sociais”. Isso significa estar em condições de examinar, ponderar e avaliar para resolver problemas e/ou tomar decisões. O profissional precisa ter conhecimentos que o habilitem a solucionar ou enfrentar com êxito uma determinada situação e por isso faz-se necessário que o mesmo se utilize de seus conhecimentos ou saiba onde buscá-los e utilizá-los quando preciso.

Ser competente implica que a pessoa aplique novos aprendizados às estruturas dos conhecimentos já concebidos originando novas estruturas que a habilitem na resolução de novos desafios. As competências são operações mentais, capacidades para fazer uso de habilidades adequadas à realização de tarefas. Ou seja, existem competências mínimas necessárias, dentro da concepção da mediação

pedagógica², para os envolvidos na modalidade Educação a Distância (KONRATH et al., 2009).

Desde o advento da internet e anos depois dos smartphones, o processo ensinar-aprender-avaliar recebeu um poderoso impacto devido a Tecnologia Digital da Informação e Comunicação (TDIC). Tedesco (2004) destaca como a corrida pela divulgação dessas e adaptação a essas novas maneiras de ensino traz uma miscelânea de esperanças com frustrações, de utopias com realizações. Segundo ele há uma mudança significativa na função do professor em consequência dessa tecnologia, incluindo sua atenção despertada para conduzir estrategicamente o aprendizado de seus alunos, sua curiosidade e criatividade.

E após os eventos político-sanitários do ano 2020 e ainda em 2021, em particular aqui no Brasil, onde os decretos estaduais e municipais motivados pelo Supremo Tribunal Federal, paralisaram os estudos acadêmicos presenciais há mais de um ano (em algumas regiões, como Maceió/AL), o uso da internet, dos computadores e celulares no processo educacional foram promovidos de recursos exitosos atuais para únicos meios e esperanças de se evitar um retrocesso educacional generalizado em nosso país.

Dentro do primeiro impacto, o das mudanças tecnológicas, Seno (2007) distingue três categorias de professores. 1) Conteudista – o professor conteudista que tem o papel de elaborar o material de ensino de um curso ou de uma disciplina, adaptando-o à EaD. 2) Responsável – é o professor responsável pela disciplina ou pelo curso; ele supervisiona a execução, avalia os objetivos alcançados e acompanha os tutores dando-lhes assistência pedagógica. 3) Tutor – o professor tutor é o que está com o estudante a distância. Sua função é orientar concretamente os alunos da EaD,

[...] contribuindo com conhecimento especializado e perspicácia, tecendo com o estudante linhas de discussão e colhendo o feedback das atividades de aprendizagem. Os professores tutores podem ser denominados assessores, conselheiros,

2 Aqui entende-se mediação pedagógica como “a atitude, o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem” (MASETTO et al., 2006, p.144).

animadores que motivam a aprendizagem, esclarecem as dúvidas e resolvem os problemas surgidos durante o estudo. Seu papel é o de sintonizar as propostas dos conteúdos com a bagagem cultural dos interlocutores, pois os estudantes buscam orientações e propostas para avançar em sua aprendizagem. O tutor tem a responsabilidade de acompanhar e atender o estudante (a distância ou presencialmente) durante o seu percurso de aprendizagem. O professor tutor é o profissional que tem a responsabilidade de acompanhar diretamente o processo de aprendizagem dos estudantes do curso (SENO, 2007, p. 20).

A partir do ano 2020 (segundo impacto), o professor de Matemática – seja o preparado (o “inteligente” na visão de grupo) ou o disposto (aquele que não sabia, mas correu atrás) – precisou assumir os papéis de Conteudista, Responsável e Tutor. E quem não faz assim, transmite a ideia de que a tecnologia é que faz a maior parte do trabalho docente, e que suas concepções pedagógicas (desatualizadas ou a serviço de uma agenda diferente?), previamente usadas em sua experiência no ensino presencial, estão presentes e solapando também o ensino a distância. Sobre isso, Kenski (2007, p. 104) adverte:

[...] o professor precisa ter mais consciência de que sua ação profissional competente não será substituída pelas tecnologias. Elas, ao contrário, ampliam o seu campo de atuação para além da escola clássica. O espaço profissional dos professores, em um mundo em rede, amplia-se em vez de se extinguir. Novas qualificações para esses professores são exigidas, mas, ao mesmo tempo novas oportunidades de ensino se apresentam.

Acrescente-se a essa realidade na qual as competências teoricamente necessárias são, na prática, escassas, uma pandemia e uma *fraudemia*³ tais que a economia da nação inteira foi dissociada da saúde, por alguns políticos, jornalistas e outros brasileiros, ao ponto de isolamentos decretados ao critério de prefeitos e governadores, mesmo sem o país está sob estado de sítio ou lei marcial, mesmo com a Organização Mundial da Saúde (OMS) alertando sobre o aumento da miséria⁴ causada pela ausência de política escamoteada pelo *lockdown*,

3 Termo retirado do livro “COVID-19: A FRAUDEMIA - Uma visão pela janela do maior embuste de todos”, lançado em fevereiro de 2021 pelo médico Alessandro Loiola, M.D.

4 Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/mundo/o-que-o-diretor-ge>

o qual para alguns cientistas é nocivamente ineficaz⁵ no que tange à saúde, economia e vida em sociedade.

O resultado é a implantação aligeirada sem o preparo prévio (BRANCO *et al.*, 2020) e, a menos que o docente em sua formação e atualização contínuas tenha se (pre)ocupado em adquirir as competências necessárias mencionadas, os bilhões de reais dos pagadores de impostos recebidos pelos gestores municipais e estaduais para o enfrentamento da covid-19 e evitar a morte de pessoas, ao serem desviados para outros fins, como pagamento de salários do funcionalismo público⁶ (da educação, inclusive), concorrem para piorar a situação de docentes inaptos à Ead e ao uso das TIDC para ministrar aulas, uma vez que patrocinaram a perpetuação da incompetência num contexto de suborno desumano.

Em vez de um diálogo salutar, edificante e produtivo entre todas as partes (MILANI, 2020), as colossais verbas federais entregues aos estados brasileiros e seus municípios durante a pandemia com fins específicos, podem ter gerado uma perversa confabulação entre alguns gestores e alguns docentes, praticamente excluindo o alunado da conversa: *eu não te exijo nem critico, professor; te pago normalmente, você “trabalha” em casa, possuindo ou não as devidas competências, mas também você não me cobra nem me critica, e poderemos dizer que estamos ficando em casa para proteger nossa saúde e a de quem amamos e, portanto, seremos tidos como “cidadãos responsáveis” por ficarmos em casa, independente do que ocorrer com quem precisa sair de casa para ganhar o pão; alunos e suas famílias, inclusive.*

Esse cenário enseja o entendimento daquilo que tem sido denominado como *pseudoautonomia* do estudante.

A filosofia da *pseudoautonomia*

ral-da-oms-disse-sobre-o-lockdown-para-mais-pobres/. Acesso em: abr. 2021.

5 Disponível em: <https://noticias.r7.com/prisma/refletindo-sobre-a-noticia-por-ana-carolina-cury/estudos-provam-que-lockdown-nao-e-unanimidade-entre-especialistas-ochoroelivre-18032021>. Acesso em: abr. 2021.

6 Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2020/08/pegar-dinheiro-da-saude-para-salario-de-servidor-e-crime-contra-o-pais-diz-guedes.shtml>. Acesso em: abr. 2021.

A essas práticas injustas, onde o professor não qualificado faz de conta que gera aprendizagem – aquelas esperadas pela sociedade e pelas leis diretrizes –, e o aluno recebe qualquer coisa menos aquilo que o prepara para os exames oficiais (ENEM, Prova Brasil, Institutos Federais, etc.), sem mencionar o mau exemplo profissional que docente, instituição educacional e Secretaria de Educação disseminam (percebido pelos estudantes com discernimento); a essa má cultura, Silva (2016) denomina filosofia da *pseudoautonomia* do estudante, a qual é anterior à pandemia.

O autor relata como a ausência das competências no ensino remoto se disfarça através de jargões e práticas que supostamente se referem ao desenvolvimento da autonomia do estudante em EaD. Ele descreve com detalhes a performance dos docentes/tutores filiados a essa cultura

[...] a qual justifica a inatividade do tutor, sua ausência e falta de iniciativa, de acompanhamento registrado, com a ideia de que o aluno deve ter autonomia em seus estudos, ele é quem define seus horários, sua velocidade no progresso do curso, etc. [...] Percebe-se um grave mal entendido entre aprender sozinho num Ambiente Virtual de Aprendizagem [ou AVA; sites/plataformas como Google Classroom/Meet, Moodle, Khan Academy, YouTube] e Educação a Distância. Baixar uma apostila de um AVA e estudá-la sozinho, não é autonomia nem EaD. Só sentir a existência de um tutor quando se tem uma dúvida, não é autonomia nem EaD. Perceber que o tutor digita com sérios erros ortográficos também não é EaD. *Ouvir* (ler na verdade) constantemente nos módulos estudados que o aluno da modalidade EaD é autônomo e por isso deve ser organizado na sua administração do tempo e em sua dedicação nos estudos para o avanço do curso, logicamente, não torna um estudante, de nenhuma faixa etária, autônomo em seus processos cognitivos, e portanto, só isso também não é EaD. Enviar dúvidas ao tutor e só receber notícias três dias depois, isso é falta de educação e não EaD. Fazer o download [...] de apostilas com uma linguagem formal, técnica, sem vida e repleta de desatualizações e erros grotescos de ortografia, isso impede a autonomia de um estudante em EaD, isso sim (SILVA, 2016, p. 222).

Lições extraídas do conflito “EaD versus filosofia da *pseudoautonomia*”

Para evitar essa repetição de deseducações e péssimos exemplos de alguns docentes do regime presencial importados para a EaD, Silva (2016) já admoestava ao professor que ministrava aulas *online*: “Não se trata de imposição ideológica, mas de adequação profissional ‘pessoa função’, assim como um guarda-vidas necessita saber nadar por duas pessoas, um educador físico precisa ter massa corporal que coopere com suas aulas de atividades físicas, etc.” (SILVA, 2016, p. 222).

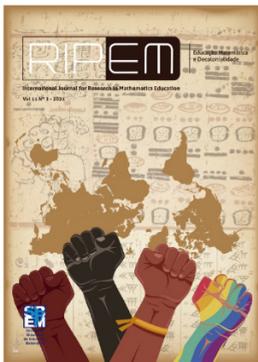
De modo prático e detalhista, Fujita (2010) em sua tese doutoral lista uma série de virtudes e competências técnicas que o tutor deve possuir, se quiser se adequar à sua função. São elas: 1) criar um ambiente de confiança, parceria e comprometimento; 2) ser consultor, articulador e facilitador de todo o processo ensino-aprendizagem; 3) respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem dos estudantes; 4) estimular a aprendizagem colaborativa; 5) desafiar o aluno em um nível de pensamento superior ao trabalhado; 6) incitar o estudante a aprender sempre, desenvolvendo suas próprias estratégias de aprendizagem, seus métodos, suas técnicas, enfim, sua autonomia intelectual; 7) ter humildade para reconhecer suas falhas e limitações cognitivas diante do aluno online e se colocar, quando necessário for, como coadjuvante no processo.

Esse estilo de ensino (crenças e ações) é inclusivo, à prova de pandemia (e *fraudemia*), resistente às políticas que subornam e desvirtuam, e pode prevenir a ocorrência de outro conflito: a falsa inclusão ou a inclusão seletiva, que inclui algumas pessoas e impõe, persegue e exclui quem diverge de sua cultura e *modus operandi*. Vamos expandir esse outro conflito.

A conquista de inclusões múltiplas na Educação

No primeiro conflito, entre a clara definição de Ead e sua obscura prática em geral, vimos alguns exemplos de exclusão educacional. Não obstante e paralelamente, é notória a quantidade de algumas inclusões e o expansionismo delas na Educação.

Publicações em periódicos ditos científicos (pela estrutura do texto, mas não necessariamente por sua tecnicidade, imparcialidade



e benefícios⁷) como “Educação moral e cívica: a retomada da obrigatoriedade pela agenda conservadora” (AMARAL; CASTRO, 2020); capas de periódicos como a da imagem ao lado, da RIPEM - Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática, publicada em 31/3/2021, v. 11, n. 2, com o título “Educação Matemática e Decolonialidade”, explicitam a inclusão de tudo o que os incluídores desejam incluir.

Dissertações de mestrado e teses doutorais⁸ produzidas por universidades públicas que versão sobre: “Fazer banheiro: as dinâmicas das interações homoeróticas na Estação da Lapa e adjacências”, “Mulheres perigosas: uma análise da categoria piriguete”, “A Zuadinha é tá, tá, tá, tá: representação sobre a sexualidade e o corpo feminino negro”, “Erótica dos signos nos aplicativos de pegação: processos multissemióticos em performances íntimo-espetaculares de si”, “Personagens emolduradas: os discursos de gênero e sexualidade no Big Brother Brasil 10”, “O herói na forma e no conteúdo: análise textual do mangá ‘Dragon Ball’ e ‘Dragon Ball Z’” e “A pedofilia e suas narrativas: uma genealogia do processo de criminalização da pedofilia no Brasil” (neste último título, o autor, desde o título de sua tese de doutoramento, relativiza um crime!); todos esses dados e muitíssimos outros que vão além da teoria (eventos fotografados e filmados dentro de instituições públicas à disposição na internet⁹), escancaram a liberdade/libertinagem de expressão, e a inclusão de públicos que décadas atrás estavam à paisana e até intimidados pelos costumes legislados

7 Sim, artigos/papers e periódicos, ambos, não são inerrantes e não existe método imune à falibilidade humana e seus motivos. Existem muitos exemplos disso na comunidade científica, entre eles: <https://www.sciencealert.com/more-than-30-000-scientific-studies-could-be-wrong-due-to-contaminated-undying-cells>, acesso em abr. 2021.

8 Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/dez-monografias-incomuns-bancadas-com-dinheiro-publico-a8q52qvze7py9r8qavfieaky1/>. Acesso em: abr. 2021.

9 Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2014/10/06/interna_cidadesdf,451001/em-protesto-estudantes-fazem-peladaco-na-universidade-de-brasilia.shtml. Acesso em: abr. 2021.

pelo paradigma bíblico.

O texto intitulado “O racismo distópico-ideológico” (SILVA, 2021a) descreve como essa liberdade conquistada tem gerado supremacias e o predomínio em algumas regiões da sociedade como política, educação e ciência, com efeitos de segregação, estigma e linchamento de reputação contra aqueles que discordam, não da pluralidade de ideias e liberdades, mas da imposição da unilateralidade dos que se diziam oprimidos (e em alguns casos eram de fato) e, após serem ouvidos e incluídos, tornaram-se opressores com fobia à divergência (ou massa de manobra opressora de tiranos e/ou filosofias tiônicas), como veremos adiante.

Imposição e fobia à divergência por parte de alguns “movimentos de inclusão”

Buscando sentido para a experiência escolar do período pandêmico (2020 - ?), Carvalho (2020, p. 11) crê estar “diante [do] niilismo que ameaça o mundo moderno e suas instituições, como a escola pública”. Silva (2021b) amplia a causa da ameaça, e a própria, ao sugerir que toda humanidade está sendo sugada para um redemoinho de perdas de liberdades em nome da saúde, segurança e pseudo-igualitarismo, incluindo a perda da liberdade de estar vivo. Esse totalitarismo disfarçado, alinhado aos projetos globalistas¹⁰ de pessoas e instituições muito ricas¹¹, está cassando direitos dos que enxergam e divergem dessas aspirações imperialistas, e é apoiado por pessoas de fora desse alinhamento, as quais por desavença político-ideológica com os cassados, se unem aos totalitários na expectativa de ver seu próprio desejo despótico cumprido por aqueles poderes que, por fim, também poderão escravizar os torcedores.

É como a síndrome dos filhos do Jacó bíblico: José, por ter sido mimado por seu pai e denunciar os pecados de seus irmãos mais

10 Por exemplo o World Economic Forum, disponível em: <https://www.weforum.org/>. Acesso em: abr. 2021.

11 Por exemplo o império romano católico, disponível em: <https://blogdoprofh.com/2021/02/12/da-ferida-mortal-infligida-ao-imperio-papal-ap-13-ate-sua-completa-cura-e-novo-auge-onde-ele-recebera-adoracao-por-parte-de-toda-a-terra/>. Acesso em: abr. 2021.

velhos, estes o invejaram e odiaram; havia encrenca irreconciliável entre eles, até que os irmãos se livraram desdenhosamente de José vendendo-o como escravo, só para, anos depois, serem eles mesmos escravizados.

Como citei os exemplos de inclusão no tópico anterior, eles são uma provocação às pessoas que discordam do conteúdo e da forma, mas não da liberdade de manifestá-los, assim como os ex oprimidos sentiam-se com o conteúdo e sua apresentação dos mais conservadores (AMARAL; CASTRO, 2020). O fanatismo ocorre com o insatisfeito, de um dos lados, que tenta “se livrar” daquele que lhe causa a insatisfação. Isso pode ser reflexo da ausência das competências mínimas para a vida coletiva.

Essa tensão se desdobra na cultura, família, política, religião, educação, ciência e psicologia – todas as grandes áreas da vida humana. Catherine Walsh (2009, p. 17) estimula os professores de um desses lados antagônicos a praticarem “pedagogias que se esforcem por transgredir, deslocar e incidir na negação ontológica, epistêmico e cosmogônico-espiritual que foi – e é – estratégia, fim e resultado do poder da colonialidade” de acordo com sua cosmovisão. A narrativa é do tipo *já que o outro lado usa a educação como arma para “impor” suas crenças que limitam e destroem as nossas, então vamos usar a educação para fazer exatamente isso com as crenças deles!*

Se isso é real, então as situações listadas nos próximos parágrafos podem ser frutos dessa “encrenca milenar”, conflito de cosmovisões entre irmãos, membros da mesma família, nação e até religião, os quais acolhem/manifestam psicologias/paradigmas antagônicos e culturas incompatíveis ao longo de suas vidas, influenciados pela genética, epigenética e escolhas individuais que produzem a mente fanática.

O formador de professores, se não é um aparelho reprodutor/perpetuador, certamente é um modelador de professores à luz de suas crenças. Isso alimenta as fileiras de, pelo menos, um dos três lados mencionados: pessoas com muito dinheiro e sanha de dominação global; pessoas que toleram a pluralidade, embora discordem do conteúdo e da forma; e pessoas que não se satisfazem em se emancipar dos tolerantes e querem o exílio moral (ou letal) deles.

O professor universitário assume um papel crucial na formação dos professores de Matemática. A forma de organizar o ensino, de interagir com os alunos, as próprias crenças e concepções, são condições determinantes no modo de ser professor. Dessa forma, os reflexos da tradição pedagógica podem perpetuar-se como modelo para os futuros professores (SARMENTO, 2020, p. 29).

Negacionista é o outro, nunca sou eu. A dupla Duarte e César (2020) publicaram sua interpretação da pandemia culpando, basicamente, um ser humano, por todas as mortes (postas na conta ou) causadas pelo SARS-CoV-2. Não importa se existem agentes de saúde simulando a vacinação, agentes públicos desviando milhões de reais que deveriam preparar instituições de saúde, usurpações entre os poderes de Montesquieu, quebra deliberada das economias locais com reflexos nacionais; não, o texto deles (e outros), uma publicação num periódico “científico”, revisado e publicado por um grupo de outros atores da comunicação acadêmica e “científica”, não passa de pura militância de um pensamento único, sem qualquer cuidado com a complexidade da realidade, cujo escopo não disfarçado é um desejo intolerante e antidemocrático: impor crime imaginário e impeachment ao presidente da república Jair M. Bolsonaro. Será que um artigo de opinião divergente desse seria permitido nesse periódico?

Algo semelhante ocorre no jornalismo profissional e na “ciência”: se pessoas foram tratadas e curadas por medicações sem a anuência dos “cientistas”, aparecem os que não ficam felizes com as vidas salvas; não há predisposição em divulgar o tratamento vindo do lado rotulado como negacionista, ainda que isso possa custar vidas! O importante é difamar, omitir vitórias e disseminar a suposta reprovação “científica”, rivalizando e declarando guerra contra o “obscurantismo”, mesmo quando vidas estão sendo beneficiadas pelo “remédio de araque” que veio do outro lado do campo da batalha sem tréguas.

O *bullying* cometido pelos jornalistas contra os que apoiam o presidente – os bolsonaristas –, com a clara tentativa de diminuir a honra e o crédito desses brasileiros pagadores de impostos, revela militância partidária cujo retorno ao jornalismo é o próprio descrédito generalizado que lançaram contra mais da metade dos brasileiros eleitores. E isso só piora quando os pesquisadores entrevistados por

esse falso jornalismo são somente os que concordam com seu viés político-ideológico.

Não se apresenta um debate respeitoso entre pesquisadores de um determinado assunto, mas apenas um lado da controvérsia (o lado defendido pela empresa jornalística). Se um jornalista minimiza as mortes ocorridas por causa da vacinação contra a covid-19, isso é irrelevante para a grande mídia¹². Se o presidente, democraticamente eleito, exige que se atente para os vivos e não apenas para os mortos, isso é “genocídio”! Afinal, toda vida humana importa ou só as vidas selecionadas por ideologias demagógico-apelativas? Essa face sombria da realidade lança luz o suficiente para se joeirar fatos de narrativas, competências de uso pervertido da cognição, tentativa de interpretação de tentativa de manipulação e pandemia de *fraudemia*. Jornalistas competentes brilham no meio do falso jornalismo, seja no YouTube ou mesmo dentro das grandes empresas de noticiários. As trevas da falsa inclusão só realçam o brilho dos verdadeiros movimentos inclusivos: os que entregam a informação verdadeira.

Entretanto, a colheita da ausência das aprendizagens vitais, das competências profissionais básicas, está a todo vapor nos vários segmentos da sociedade brasileira. O importante, parece, é morrer mais gente para culpar o presidente (*quanto pior, melhor*), pelo fato de ele pleitear pela liberdade de escolha do médico quanto ao tratamento eficaz; do paciente e de todos os brasileiros, se acham seguro essa vacina relâmpago ou não; e, da indústria da vacinação, exigir garantias de eficácia e segurança para quem será vacinado, ainda mais diante da recusa dos laboratórios em assinar qualquer documento nesse sentido e dos casos de mortes causadas pela vacina¹³.

Se isso ocorresse apenas nos bastidores da política, seria vergonhoso para os políticos difamadores, mas não causaria tanta

12 Na reportagem “Dinamarca abandona contrato com AstraZeneca” é exatamente isso que acontece, por exemplo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=reD-0vCOTWCU>. Acesso em: abr. 2021.

13 Os “negacionistas”, “obscurantistas”, “conspiracionistas”, em vários momentos da História foram assim rotulados, caluniosamente, exatamente pelos que negavam a realidade, obscureciam o acesso à verdade e conspiravam atrás de suas máscaras (religiosas, revolucionárias ou *fraudêmicas*) pelo controle das liberdades individuais.

surpresa aos brasileiros. No entanto, vindo de revistas “científicas” e “noticiários” isso avulta a babel causada pela incompetência e dá pistas sobre o conteúdo da agenda paralela que alcança todos os segmentos da sociedade, educação matemática inclusive.

São dois zelos opostos: o primeiro, por uma ciência “inerrante” que o torna zelo errante e fanático; o segundo zelo é pela liberdade e segurança, que o torna zelo legítimo, mas é caluniado diuturnamente pelos primeiros zelotes.

Quem não está sendo honesto e razoável nessa história? Há uma evidente contradição nalgumas práticas ditas “educacionais”, “científicas” e “constitucionais”. A pandemia não é só do vírus chinês, mas de irracionalidades! A cidade de Chapecó esvaziou leitos de UTI sem “comprovação científica”¹⁴, enquanto São Paulo mata a população “cientificamente”. Ou seja, termos técnicos/matemáticos estão sendo usados erroneamente não apenas por quem os desconhecem, mas também por aqueles que têm o dever de conhecê-los e disseminá-los corretamente. Chamam o paradigma acolhido de ciência e verdade (KUHN, 1997) e combatem aqueles que não o possuem numa guerra sem escrúpulos. É honesto lutar pela inclusão apenas dos pares?

As pessoas contaminadas pela militância sem escrúpulos e limites são ubíquas – estão à esquerda, à direita, acima, abaixo, ao centro, nos lares, nas redações de jornais e revistas (impresas e eletrônicas), nos tribunais de justiça, na polícia, nos hospitais, nas comunidades acadêmica, científica, política, religiosa, etc. São caracterizadas por seu estilo de vida – palavras e ações, não por um partido político, “científico” e religioso. *Fake news*, terraplanismo, negacionismo, ciência, justiça, verdade e até Deus, não possuem mais uma definição concreta nesse conflito, pois podem ser evocados não em busca da verdade, mas da supremacia e prevalência das crenças e dos projetos de quem os pronuncia. Existe uma solução?

Mais lições extraídas do conflito “inclusão *versus* imposição”

Kuhn (1997) afirma que os cientistas não têm como comparar

14 Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=qEgY9KYFeoA>>. Acesso em: abr. 2021.

conceitos nos dois lados de uma revolução científica, caso esses conceitos estejam presos em maneiras singulares de ver o mundo (é como uma pessoa que enxerga somente uma animal daquela figura ambígua pato-coelho, de um psicólogo de Gestalt). Para ele, assim como os homens perecem, seus paradigmas podem perecer (ou não). Em caso positivo, isso leva bastante tempo.

No entanto, um mandamento dado por Jesus Cristo e citado em dois evangelhos (Mateus e Lucas), é a minha aposta pessoal para vencer esse grande conflito: “Portanto, tudo o que vocês querem que os outros façam a vocês, façam também vocês a eles; porque esta é a Lei e os Profetas”, citado em Mateus 12:7, em todas as Bíblias. Os bons efeitos desse estilo de vida são objetivos, honestos e levam bem menos tempo para aparecerem: se eu desejo ser incluído, não posso ser intolerante. Ser seletivo conscientemente (agenda paralela) e ter fobia à divergência são sinônimos de sabotamento da justiça, independentemente das sentenças dos tribunais.

Aulas *versus* paranoias durante a pandemia e suas lições

Enquanto alguns professores de Matemática usam sua saúde, salário e sabedoria para o que são pagos, para o que deveria se esperar de uma instituição de ensino (básico ou superior), outros cumprem a agenda da exclusão intolerante disfarçada da inclusão progressista e “científica”, ainda mais em tempos pandêmicos.

A EaD mediada pelas TDIC é possível, existe e beneficia estudantes em todo o Brasil através de um processo de ensino-aprendizagem-avaliação capaz de personalizar a Matemática, respeitando as peculiaridades cognitivas de cada aluno dentro de uma turma inteira (SILVA, 2017).

Mas o ensino remoto, assim como é/era o presencial, também é palco de projetos da pedagogia que ensina tudo, menos aquilo que prepara o sujeito para uma cidadania que sabe conviver e para os exames oficiais diante dele. “Por um Projeto Decolonial de Formação de Docentes: a vez da matemática do professor” (SILVA; BACCAR; PINTO, 2021), um artigo dentro daquela edição cuja capa pode-se ver na figura apresentada anteriormente, evidencia como professores

de Matemática (e os de humanas?) podem estar se ocupando em não ensinar matemática e prejudicando irreparavelmente alunos, (futuros) profissionais e (futuros) pais, aumentando o que, prefiro crer, esses docentes não gostariam – mais desinformação, mais incompetência e maior separação entre as “classes sociais”, uma vez que a não obtenção das aprendizagens acadêmicas necessárias, atrapalha (para dizer o mínimo) o cidadão que precisa ser empreendedor, pacificador, habilidoso e perdoador em toda sua trajetória.

Em contrapartida, essa paranoia dá à luz novos militantes que excluem em nome da inclusão, emburrecem em nome da excelência acadêmica, escravizam em nome da democracia, mentem em nome da verdade, fraudam em nome da justiça, espalham ideologias em nome da ciência e, como era de se esperar, matam em nome da vida/ de Deus.

Aulas cujas palavras-chave são: coronavírus, mortes, fique em casa, use máscara, não contamine quem você ama, são qualquer coisa menos o que se precisa para preparar crianças, adolescentes e adultos para os desafios da vida em sociedade, pois são apenas pregação de uma dimensão da realidade. E o desemprego? E a miséria? E os que não são funcionários públicos? E as empresas quebradas? E os milhões de infectados que foram tratados precocemente e curados? E o STF soltando bandidos e prendendo trabalhadores? Aulas são tridimensionais, o resto é doutrinação, algo reservado à família, ao lar e não às instituições acadêmicas, científicas e de notícias.

Esses pregadores da inconformidade social, do fim da anti ciência e do empoderamento, professam gerar alunos questionadores. Mas, será que eles mesmos admitem questionamentos? Revelam as competências técnicas de suas profissões ou uma agenda paralela? Essa agenda contém empatia com os oprimidos ou tenta garantir apenas o próprio sustento com a militância pelo funcionalismo público/ sindicalismo e a pregação contra o empreendedorismo? O professor, sobretudo o de matemática, ao não subjetivizar seu conteúdo contribui para as verdadeiras ciência, tecnicidade, competências, tecnologias e, por conseguinte, para a amplificação da habilidade da cognição humana (COLL; MONEREO, 2010). A aula tem esse escopo, enquanto a paranoia sistemática aliena e coopta para a agenda da

incompetência.

Se professores (sobretudo de Matemática) não fazem o que sua profissão exige, se não ministram aulas, então são especialistas com a (não mais) excepcional habilidade de considerarem “entulho autoritário” tudo aquilo que contradiz/refuta suas crenças e práticas. São tiranos que caçam tiranias alheias, em geral, fantasias de sua mente cheia de pedagogias despóticas – não dialogam, impõem; não têm autocrítica, só dogmatismo inquestionável, e ceticismo conveniente contra os bons resultados vindos do outro lado do tabuleiro, em sua visão rousseauiana (revolucionária, mas igualmente exclusivista!) e belicosa. São os que odeiam na prática, mas vivem falando de “amor.” Nas palavras do professor Ravi Zacharias (2011, p. 12): “Sempre achei fascinante como os relativistas, que se dizem defensores da ideia de tolerância, acabam por se revelar dos mais fanáticos e intolerantes”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As aprendizagens vitais formam a cosmovisão do cidadão com o respeito à vida humana, dando-lhe balizas/competências que lhe permitem conviver com a diversidade de mentes, crenças e práticas, sem relativizar a semântica (assim como ocorre na verdadeira Matemática), e lhe dão competências morais e profissionais no desempenho de suas funções e no lidar com conflitos inevitáveis, sem agir com intolerância com quem está do outro lado. O uso obrigatório da EaD e TDIC nesse momento singular da História, durante a pandemia, oportunizou/oportuniza reflexões e capacitações aos docentes, em particular aos professores de Matemática, os quais estão inseridos na construção de avanços das habilidades cognitivas, das liberdades individuais, mas que podem se perverter em exclusões sistematizadas e militância em prol da incompetência, a depender de suas (in)ações.

Se as aulas forem ministradas de acordo com as competências exigidas (algumas delas listadas neste trabalho) por agentes conscientes das múltiplas dimensões da realidade, se a inteligência da educação matemática focar na otimização do uso da EaD e TDIC em benefício das aprendizagens matemáticas, então agendas político-ideológicas não sabotarão os processos de ensino-aprendizagem-avaliação que

tendem a alcançar a personalização do conhecimento nos estudantes; não haverá a imposição de *lockdown* anti aprendizagem (*pseudoautonomia* imposta ao estudante, na versão pandêmica). E mesmo diante de caos sanitários e conflitos de crenças, a matemática exigida pelas provas de admissão e pelo empreendedorismo poderá ser aprendida pelo alunado. Este estará ocupado estudando de fato, em vez de ocioso e sendo usado como fachada revolucionária de ideologias tirânicas que não apenas alienam, mas escravizam seus aliciados, tornando-os fanáticos censuradores da democracia, incompetentes e vendando-lhes a cognição com fantasiosos excludentes de ilicitudes (“ódio do bem”). Em artigos futuros, pretende-se examinar a relação de alunos ociosos (vítimas das incompetências professorais) e seus mentores/cooptadores paranoicos, com pessoas e instituições opulentas e totalitárias, as quais também parecem servir-se daqueles que ignoram os embates aqui expostos, bem como de indivíduos que os enxergam, mas desdenham as lições desses sérios conflitos determinantes.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Daniela Patti do; CASTRO, Marcela Moraes de. Educação moral e cívica: a retomada da obrigatoriedade pela agenda conservadora. **Cadernos de Pesquisa**, v. 50, n. 178, p. 1078-1096, 2020.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Um Sentido para a Experiência Escolar em Tempos de Pandemia. **Educação & Realidade**, v. 45, n. 4, 2020.

COLL, César; MONEREO, Carles. **Psicologia da Educação Virtual: Aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Artmed Editora, 2010.

DUARTE, André de Macedo; CÉSAR, Maria Rita de Assis. Negação da Política e Negacionismo como Política: pandemia e democracia. **Educação & Realidade**, v. 45, n. 4, 2020.

FUJITA, Oscar Massaru. **Educação a Distância, Currículo e Competência: uma proposta de formação on-line para gestão empresarial**. 2010. 284 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2007.

KONRATH, Mary Lúcia Pedroso; TAROUCO, Liane Margarida R.; BEHAR, Patrícia Alejandra. Competências: desafios para alunos, tutores e professores da EaD. **RENOTE - Revista Novas Tecnologias na Educação**. Porto Alegre, v.7, n. 1, jul., 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/renote/article/viewFile/13912/7819>> Acesso em: abr. 2021.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A, 1997.

MASETTO, Marcos T.; APARECIDA, Behrens Marilda; MANUEL, Moran José. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2006.

MILANI, Raquel. Diálogo em Educação Matemática e suas Múltiplas Interpretações. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, v. 34, n. 68, p. 1036-1055, 2020.

MOORE, Michael.; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Cengage learning, 2011.

MOURA, Amanda da Rocha; GUERRA, Maria das Graças Gonçalves Vieira. Reflexões de Boaventura de Sousa Santos sobre os impactos do coronavírus. **Cadernos de Pesquisa**, v. 50, n. 178, p. 1160-1163, 2020.

PENTERICH, Eduardo. **Competências organizacionais para a oferta de educação a distância no ensino superior: um estudo descritivo-exploratório de IES brasileiras credenciadas pelo MEC**. 2009. 260 f. Tese (Doutorado em Administração). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12139/tde-24022010-111257/pt-br.php>> Acesso em: abr. 2021.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SENO, Wesley Peron. **Capacitação docente para a educação a distância sob a óptica de competências: um modelo de referência**. 2007. 210 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção). Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/18/18140/tde-29072008-142133/pt-br.php>> Acesso em: abr. 2021.

SARMENTO, Alan Kardec Carvalho. Práticas Docentes Universi-

tárias e a Formação de Professores de Matemática. **Educação Matemática em Revista**, v. 25, p. 21-38, 2020.

SILVA, Hendrickson Rogers Melo da. **A avaliação em matemática em forma de teia com assistência contínua ao estudante**. 2017. 115 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Centro de Educação, Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/1748>>. Acesso em: abr. 2021.

_____, Hendrickson Rogers Melo da. O racismo distópico-ideológico. In: YAGO, Klinsman; GONÇALVES, Maria José (Org). **Antologia FênixArt**. Literatura brasileira/Vários Autores. (Impresso). - 1. ed. - Lagoa Santa, MG. Editora Brunsmark, 2021a. P. 65 e 66. ISBN: 978-65-89273-15-8. Disponível em: <<https://www.editora-brunsmarck.com.br/p/fenixart/>>. Acesso em: abr. 2021.

_____, Hendrickson Rogers Melo da. O uso do Blog como um Ambiente Virtual de Aprendizagem para o exercício da tutoria online. **Cadernos de Educação, Tecnologia e Sociedade**, v. 9, n. 2, p. 217–231, ago. 2016. Disponível em: <http://https://redib.org/Record/oai_articulo1231145-o-uso-do-blog-como-um-ambiente-virtual-de-aprendizagem-para-o-exerc%C3%ADcio-da-tutoria-online>. Acesso em: abr. 2021.

_____, Hendrickson Rogers Melo da. Templos e Coronavírus. In: CORREIA, Ademilson Leandro (Org). **II Antologia Casadense: 2º Encontro de Escritores Casadense e Convidados**. (Digital). Arapiraca/Alagoas: Editora Performance, 2021b. P. 81-84. ISBN: 978-65-87637-86-0. Disponível em: <<https://blogdoprofh.com/2020/12/30/livro-ii-antologia-casadense/>>. Acesso em: abr. 2021.

SILVA, Eirilúcia Souza da; BACCAR, Maria Helena Monteiro Mendes; PINTO, Ronald Simões de Mattos. Por um Projeto Decolonial de Formação de Docentes: a vez da matemática do professor. **RIPEM**, v. 11, n.2, 2021 pp. 319-335.

TEDESCO, Juan Carlos. **Educação e novas tecnologias: esperança ou incerteza?** Tradução de Claudia Berliner, Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2004.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existirere-viver. In: Candau, V. (Org). **Educação**

Intercultural da América Latina: entre concepções, tensões e proposta. Rio de Janeiro, Brasil: 7 Letras, 2009. P. 15-21.

ZACHARIAS, Ravi. A morte da razão: uma resposta aos neoateus. São Paulo: Editora Vida, 2011.

A HISTÓRIA SOB ATAQUE: ENSINO E PESQUISA EM HISTÓRIA EM TEMPOS DE NEGACIONISMO E CRISE DEMOCRÁTICA NO BRASIL

Victor Romero de Azevedo¹

INTRODUÇÃO

Com a radicalização² do antipetismo a partir das manifestações de junho de 2013, onde explodiu uma forte indignação com o sistema político e com as instituições, e com o impeachment de Dilma Rousseff em 2016, vozes antes escondidas, mas que já caminhavam e se articulavam, começaram a ganhar espaço. A articulação de diversos grupos, sobretudo ligados à extrema-direita, para cooptar a insatisfação com o governo, contribuíram para que muitos insatisfeitos com a política econômica e social dos governos petistas fossem mobilizados e cerrassem fileiras na defesa de discursos que pregavam desde prisão até morte de adversários, e fortalecesse pautas como o anticomunismo e o já mencionado antipetismo. Essas manifestações de ódio, que tomaram espaço nos jornais de grande circulação como

1 Bacharel e Licenciado em História pela Universidade Federal Fluminense. Pós Graduado em História e Cultura Afro-Brasileira e Metodologia de Ensino de História pela Faculdade de Educação São Luís. Pós Graduado em Orientação Educacional pela Faculdade do Vale Elvira Dayrell. E-Mail: victorromero@id.uff.br.

2 Tratando-se das jornadas de junho de 2013, podemos falar de uma radicalização do antipetismo à medida que foi atribuído ao partido a responsabilidade quase exclusiva pelos erros na economia e a insatisfação popular com o Estado. Essas mobilizações, que tiveram como líderes jovens de esquerda, assumiram gradativamente um viés partidário a medida que grupos conservadores e a oposição utilizaram este movimento, inicialmente apolítico, para fortalecer as críticas ao governo Dilma Rousseff e ganhar apoio. Essa oposição se articulou durante as eleições de 2014, onde Aécio Neves procurou cooptar a insatisfação com o governo em favor de sua candidatura.

Estadão, O Globo e Folha de São Paulo, e em todas as emissoras abertas de televisão, e tomaram como alvo não somente o Partido, mas também a figura dos ex-presidentes Lula e de Dilma Rousseff e fizeram ascender figuras políticas antes relegadas ao ostracismo, ou com pouco espaço dentro da política tradicional, que acabariam vendendo a imagem de *outsiders*, como foi o caso do então deputado Jair Bolsonaro.

O ódio à gestão petista foi expresso, sobretudo, nas mídias sociais, onde pessoas identificadas com o conservadorismo social e político começaram a se organizar a trocar informações a partir de grupos do *Facebook* e *WhatsApp*. Nesses grupos, medo, indignação e ódio se misturam e formam as bases dos discursos conservadores disseminados em rede e, na maior parte dos casos, formam também as bases de discursos negacionistas. Como demonstra Helcira Lima, “estes sujeitos, amparados por representantes, em especial, do campo da religião e da política, sentiram-se autorizados a se manifestar na internet, a manifestar sua insatisfação, seu ressentimento, sua indignação e mesmo seu ódio” (LIMA, 2020, p. 392). No campo religioso, esses grupos encontraram respaldo em líderes como, por exemplo, Silas Malafaia que prega a defesa da “família tradicional”, o conservadorismo e o combate ao “esquerdismo”, a “ideologia de gênero”, ao casamento homoafetivo e a legalização do aborto³. No campo político, esse respaldo veio, sobretudo, de Jair Bolsonaro, que canalizou a insatisfação de determinados setores para a construção de sua candidatura à Presidência da República, contra Fernando Haddad, e construindo a imagem de um candidato anti-PT e anti-Lula.

Bolsonaro, no entanto, não limitou seu discurso à crítica ao Partido dos Trabalhadores e a esquerda brasileira, envolvendo também discursos contrários à ciência - sendo o mais recente alvo, a

3 VENCESLAU, Pedro; LAGUNA, Eduardo. Malafaia diz que evangélicos não negociarão “ideologia de gênero” 17.04.2017. Disponível em: <https://exame.com/brasil/malafaia-diz-que-evangelicos-nao-negociarao-ideologia-de-genero/>. Acesso em 16/05/2021 as 14:17.

pandemia da Covid-19⁴ - e posicionamentos negacionistas⁵ sobre diversos episódios da história brasileira, como o tráfico de escravizados, uma vez que, segundo o mesmo, os portugueses nunca pisaram no continente africano, e os próprios negros foram responsáveis pela escravização⁶ e o caráter repressivo da Ditadura Militar de 1964-1985, chegando ao ponto de duvidar do fato que realmente houvera uma no passado recente do país; em entrevista a José Luiz Datena na Rede Bandeirantes em 27 de março de 2019, na iminência dos 55 anos do golpe militar, perguntou ao jornalista: “Onde você viu no mundo uma ditadura entregar para a oposição de forma pacífica o governo? Só no Brasil, então não houve ditadura” e completou que “nunca tivemos, nas Forças Armadas, uma política de estado repressiva dessa forma que tentam o tempo todo botar na nossa conta. Eu não quero dizer que foi uma maravilha. De vez em quando tem um probleminha”⁷. Entre os mais variados negacionismos praticados no Brasil, aquele que envolve a Ditadura civil-militar é foco de nossa análise.

O pensamento de Bolsonaro, é importante salientar, não está apartado de outros setores da sociedade brasileira ligados à extrema-direita, que se manifestam não publicamente como ele, mas através das mídias sociais. A inclusão digital possibilitou aqueles que se

4 O GLOBO. Bolsonaro volta a minimizar pandemia e chama covid-19 de gripezinha. 03.12.2020. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/bolsonaro-volta-minimizar-pandemia-chama-covid-19-de-gripezinha-1-24319177>. Acesso em 19/05/2021 as 18:44.

5 Faz-se necessário aqui diferenciar negacionismo e revisionismo, e por que consideramos os fatos aqui apresentados como o primeiro. O revisionismo está inserido dentro de um debate historiográfico, amparado por uma metodologia, por questões, problemas e objetos novos que podem vir a acrescentar novas visões sobre um mesmo fato. Já o negacionismo, parte da ideologia, com uma intencionalidade, que é a de ocultar e distorcer o passado de acordo com o interesse de grupos particulares. O negacionismo é um processo de de deslegitimação do conhecimento acadêmico, dos acadêmicos e da própria academia como instituição, e foca, no campo da História, seus ataques sobre professores e pesquisadores, jogando sobre o seu ofício a desconfiança e o descrédito

6 GONÇALVES, Géssica Brandino. Portugueses nem pisaram na África, diz Bolsonaro sobre escravidão. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/07/portugueses-nem-pisaram-na-africa-diz-bolsonaro.shtml>. Acesso em 19/05/2021 as 19:21.

7 AGÊNCIA BRASIL. Para Bolsonaro, não houve ditadura no Brasil. Disponível em: <https://agenciabrasil.abc.com.br/politica/noticia/2019-03/para-bolsonaro-nao-houve-ditadura-no-brasil>. Acesso em 20/05/2021 as 15:42.

sentem excluídos dos debates o direito a fala, fazendo com que estes se sintam autorizados a participar dos debates no mundo digital e dignar-se aos discursos mais abjetos e absurdos com a vantagem de se valerem do anonimato. O modo anônimo nas caixas de comentários de sites, blogs e os perfis falsos em redes sociais propiciaram a estes indivíduos a segurança e a liberdade necessárias para expor seus argumentos de maneira nunca antes experimentada. As mídias sociais tem servido como canal legítimo para posicionamentos contrários ou favoráveis à Ditadura Militar brasileira, e por excelência, espaços de revisionismo histórico e luta contra a memória crítica ao regime por parte da extrema-direita. Esses discursos que negam o caráter repressivo do regime apesar da farta documentação, são importantes ferramentas a serem utilizadas em sala de aula como forma de combater esse movimento que ganha força e influencia também crianças e jovens.

Os jovens em idade escolar passam cada vez mais tempo nas redes sociais, e tem acesso a conteúdos ligados a grupos e páginas que propagam o negacionismo sobre o caráter repressor do golpe e mesmo sobre a sua existência. Esse público, fortemente influenciados por youtubers e figuras públicas, têm com mais frequência questionado os professores e levado os conteúdos apresentados em sala de aula para as famílias, muitas delas ainda fortemente influenciadas por uma memória pessoal sobre o período. Desse modo, há uma desconfiança perigosa sobre o trabalho de professores e pesquisadores do campo da História, desconfiança esta que é reforçada por personalidades públicas da política e da mídia, e por movimentos como o “Escola Sem Partido”, que tratam os profissionais da área como doutrinadores.

O Negacionismo nas mídias sociais.

O negacionismo tem como propósito revisar e contestar fatos comprovados com base em crenças e valores pessoais. Há o desejo de atribuir a algo falso uma aura de racionalidade e cientificidade. Supostos artigos, livros e gráficos são criados ou distorcidos no intuito de gerar uma fonte factível que garanta credibilidade ao discurso.

Na era da pós-verdade⁸, onde fatos objetivos tem menos influência na formação de opiniões que factóides que apelam para as emoções e crenças pessoais, cada vez mais pessoas se unem nas redes sociais em grupos com pensamentos homogêneos e crenças compartilhadas, verdades próprias, que resistem, inclusive, às agências de checagem de fatos. De acordo com Helcira Lima,

o negacionismo tem como propósito não simplesmente revisar, passar a limpo algum evento histórico ou uma descoberta científica, mas sobretudo, negá-los a partir de determinados valores e crenças pessoais. Há nele um desejo de fazer parecer que o tema em jogo se trata de algo falso, mentiroso, a partir de uma aparência de racionalidade. São apresentados supostos fatos, versões de obras revisadas, gráficos, artigos, no intuito de criar um efeito de algo credível. Os efeitos de real visam conferir credibilidade ao discurso (LIMA, 2020, p. 391).

O negacionismo reúne pessoas que se sentem lesadas ou mesmo perseguidas, por um suposto passado, onde existem forças ideológicas globalistas de expressão marxista que atuam no Brasil, e que o Brasil é alvo de uma propaganda anticonservadora e anticristã financiada com recursos capitalistas, ideia central presente em um trabalho recentemente apresentando à Escola de Comando e Estado Maior do Exército⁹. Os grupos negacionistas se unem nas redes sociais para externar sua indignação e ódio e constroem redes de interação que identificam e aglutinam indivíduos com pensamentos semelhantes em prol de um propósito comum. Estas pessoas encontram outras que comungam dos mesmos valores e constroem discursos que comungam de valores reacionários. São vários os *think tanks* que fundamentam estas ideias para que elas ganhem uma aparência

8 O Dicionário Oxford consagrou este termo como a palavra do ano em 2016, mas não por acaso. Vivemos hoje um período em que teses e eventos são revistos baseados em crenças pessoais, e isto é preocupante, uma vez que este movimento negacionista ganha cadaz vez mais adeptos em todo mundo graças a descrença da ciência e das instituições, muito disso graças à ascensão de grupos da extrema-direita e seu discurso inflamado em torno de um objetivo ideológico.

9 Ideias centrais retiradas do trabalho de conclusão de curso de TREINTA, Alexandre Borges Villa. O globalismo e seu aparato ideológico: impactos na sociedade brasileira. Trabalho de Conclusão de Curso. Rio de Janeiro: ECEME, 2019. Disponível em: <https://bdex.eb.mil.br/jspui/bitstream/123456789/6097/1/MO%206167%20-%20VILLA.pdf>. Acesso em 19/05/2021 as 18:54.

de cientificidade¹⁰. Para o caso brasileiro, um importante *think tank* a ser destacado é o portal Brasil Paralelo, ligado ao ideólogo reacionário Olavo de Carvalho. Em 2019, o portal produziu o documentário *1964: Entre armas e livros*, que nada mais é que a repetição já a muito tempo questionada de que havia uma perigosa ameaça comunista no Brasil, e que a censura e a repressão do regime foram brandas, diferentemente do que consta nos livros de História, majoritariamente escritos por professores contaminados pelo ideal de esquerda. A produção, desse modo, pode ser considerada negacionista, uma vez que, se define como amparada em farta bibliografia, mas subverte e manipula a mesma bibliografia que utiliza, fazendo uso político desta para defender uma ideologia em prol de convicções pessoais de seus diretores, Felipe Varelim e Lucas Ferrugem.

Para além do Brasil Paralelo, que conta com grande número de assinantes e seguidores nas redes sociais, figuras públicas também tem vindo a público manifestar-se sobre o caráter repressivo do período experimentado pelo país entre 1964 e 1985, como o cantor Zezé di Camargo, que em 2017 disse em entrevista à jornalista Leda Nagle que o Brasil experimentou apenas um militarismo vigiado e defendeu a volta dos militares para “consertarem o Brasil”¹¹. Outro exemplo é o jornalista Rodrigo Constantino, que em 2019, na iminência da celebração dos 55 anos do golpe militar de 1964, defendeu o regime, sob o argumento de impedir o avanço do comunismo. De acordo com ele, o golpe foi algo necessário e a ditadura veio somente depois, com Ato Institucional nº 5¹². Essas falas, além de inverídicas, são ainda

10 Think Tank, ou laboratório de ideias, é um termo em inglês que designa uma instituição ou grupo de indivíduos que se dedica a reflexão intelectual, sobretudo, em torno da política, da cultura e da economia. Essas instituições ganham cada vez mais influência uma vez que suas ideias são exportadas para outros países, e elas ajudam governos a implementar políticas públicas - nem sempre benéficas - para a população.

11 Entrevista de Zezé Di Camargo concedida a Leda Nagle em 11.07.2017. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=pHXAgD8_C0g. Acesso em 19/04/2021 as 09:57.

12 CONSTANTINO, Rodrigo. Comemorar - ou rememorar - o golpe ou contragolpe de 1964. Disponível em: <https://jovempan.com.br/opiniao-jovem-pan/comentaristas/rodrigo-constantino/rodrigo-constantino-comemorar-ou-rememorar-o-golpe-ou-contragolpe-de-64.html>. Acesso em 18/05/2021 as 19:59.

mais problemáticas quando proferidas por figuras públicas, que possuem milhares de seguidores em redes sociais, e são influenciadores digitais, uma vez que publicam conteúdo com frequência em mídias sociais.

Em um tempo em que a pós-verdade ganha cada vez mais espaço, onde crenças e valores pessoais se sobrepõem a fatos objetivos, é difícil, mesmo para professores habilitados, reverter determinadas crenças de alunos e suas famílias em relação a períodos como a Ditadura, uma vez que os alunos estão convictos que os conteúdos divulgados através das plataformas e de influenciadores são confiáveis, uma vez que respaldam a memória de suas famílias. Se para professores especialistas é difícil, diante de uma avalanche de informações recebidas diariamente diferir entre o que é fato e o que é ficção, imagine então para jovens do ensino fundamental II e do ensino médio? Estes mantêm-se conectados à internet e as mídias durante horas a fio, alimentando suas redes de conteúdo e ao mesmo tempo sendo alimentado pela mais diversas fontes, a maioria não verificadas e sem qualquer compromisso com a verdade histórica.

A História, como ciência, está sob ataque dos negacionistas, assim como o próprio pensamento crítico. Com o discurso de ódio e a banalização da violência, constantemente em evidência na mídia tradicional e nas redes sociais, crescem os grupos que se alimentam do ódio e do ressentimento e veem na juventude um alvo por excelência na desconstrução do passado. Essa prática, mais do que se opor a história fartamente documentada e comprovada, se opõem à democracia e aos direitos humanos, uma vez que faz a defesa dos crimes de um período obscuro da história do nosso país.

Diante do quadro exposto, o que resta ao professor e ao pesquisador que se dedica à História? Lidar com estes estudos e procurar trabalhá-los da menor maneira com seus alunos. O professor precisa dialogar com estas diferentes versões da história baseado em fatos verificáveis. Levar para as salas de aula fontes de pesquisa, como os relatos da Comissão Nacional da Verdade e da Comissão da Verdade do Estado de São Paulo, riquíssimos recursos para conhecer a realidade por trás da aparente “normalidade” que tentam atribuir ao período. O professor precisa dialogar com estas diferentes visões - algo

difícil em um tempo em que cada vez se quer ouvir menos o que quem pensa diferente tem a dizer.

É preciso que o professor se exponha ao debate para que deixem de ser vistos com desconfiança por uma sociedade cada vez mais conservadora - a extrema-direita descobriu a fórmula para ser vista e ouvida: estar presente e produzir conteúdo para as mídias sociais. Os professores devem se utilizar a mesma ferramenta, com a diferença de as utilizar para estabelecer a verdade. Como destaca Sônia Menezes, “nossa sociedade parece ter mudado a relação com aquilo que denominamos de conhecimento histórico. Alterou-se também a maneira como seus profissionais, historiadores e historiadoras, passaram a ser percebidos: ‘eles mentem’, são ‘doutrinadores’, não contam a ‘verdadeira’ história; afirmações que se tornaram corriqueiras em nosso cotidiano” (MENESES, 2020, p. 43).

Convivemos com estes discursos sobre o “professor doutrinador” principalmente nas redes sociais. Essa visão do professor com desconfiança, no entanto, não é novidade, este projeto tem ganhado força a pelo menos uma década. Exemplo disso é o movimento Escola Sem Partido, criado em 2004 pelo advogado Miguel Nagib. Este movimento se coloca frontalmente contra uma “doutrinação ideológica” que seria promovida por partidos de esquerda nas escolas brasileiras. O ESP, de caráter reacionário, ajudou a difundir a imagem errônea dos professores, sobretudo das ciências humanas, como ideólogos marxistas e propagadores da chamada “ideologia de gênero”¹³, e vêem na figura do educador Paulo Freire a raiz dos problemas da educação brasileira. Há um profundo ódio pela democracia e pela convivência com a diferença, por tais características, não é de se espantar que ESP fosse acolhido pelos braços da extrema-direita, e ganhado apoio nas eleições de 2014 sobretudo por parte do então

13 A extrema-direita tem se apoiado em temas como a “ideologia de gênero”, termo vazio que tem a intenção de esvaziar e interditar qualquer debate acerca de questões que envolvam gênero. Para o movimento, o debate sobre sexualidade e sobre os diferentes tipos de famílias que fujam a heteronormatividade são tabu. Na visão dos conservadores, o Partido dos Trabalhadores se articulava para promover, dentro das escolas públicas, o chamado “Kit Gay”, um manual que estimularia crianças e jovens à homossexualidade, algo que, uma vez na presidência, Jair Bolsonaro, grande defensor do movimento, nunca conseguiu provar a existência.

deputado federal Jair Bolsonaro e de seus filhos.

De acordo com Penna, a ideia este projeto conservador é impedir o debate, e excluir

A liberdade de ensinar. E aí começa a ficar claro qual o critério de exclusão: eles estão excluindo todas as atribuições vinculadas ao ofício do professor, à sua atividade profissional, ou melhor dizendo, à docência. Excluíram o pluralismo de concepções pedagógicas, excluíram a liberdade de ensinar, e eles vão mais longe e propõem a exclusão da liberdade de expressão. (...) eles afirmam literalmente que ‘não existe liberdade de expressão no exercício estrito da atividade docente, sob pena de ser anulada a liberdade de consciência e crença dos estudantes, que formam em sala de aula uma audiência cativa’. São nossos prisioneiros (PENNA, 2017, p. 41).

A proposta destes é esvaziar o ofício docente e impedir a liberdade de expressão em sala de aula, uma vez que, em sua concepção, os alunos seriam uma audiência cativa. Por outro lado, essa afirmação implica dizer que os discentes não seriam dotados de uma inteligência própria, vulneráveis, assim, a uma “doutrinação ideológica” promovida por professores perversos.

Miguel Nagib, para intimidar professores, chega ao ponto de ameaçá-los judicialmente, em uma tentativa explícita de intimidação docente, como ocorre em texto publicado pelo advogado em 2015:

Ao cair nessa conversa e tratar seus alunos como cobaias da teoria de gênero, esses professores estão correndo um altíssimo risco. Refiro-me à possibilidade de os pais dos seus alunos entenderem que essa prática pedagógica implica algum tipo de dano aos seus filhos ou ao seu direito de dar a eles a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções – direito previsto no artigo 12, IV, da Convenção Americana sobre Direitos Humanos. Se isso acontecer, os professores poderão vir a ser processados por danos morais pelos pais dos seus alunos. Ser réu numa única ação judicial já é motivo de dor de cabeça. Imagine figurar como réu em dezenas de processos ajuizados por dezenas de pais de alunos! [...] O professor é pessoalmente responsável pelos danos que causar no exercício das suas funções. Por isso, é melhor ficar esperto e pensar duas vezes antes deseguir as recomendações do MEC. Na dúvida, vale consultar um advogado (NAGIB apud PENNA, 2018, p. 574).

Os alunos também são estimulados por Nagib a gravar as aulas que considerarem partidárias, e exporem os docentes nas mídias sociais, para que as providências cabíveis possam ser tomadas. Esses ataques contra a educação e os educadores não são novidade, mas tem se acentuado, sobretudo, no período em que vivemos, de crise dos valores democráticos da recusa na aceitação das diferenças.

Professores e pesquisadores sob ataque: caminhos para a defesa em um período de crise democrática.

Um dos principais desafios dos professores de História na atualidade é dialogar com uma sociedade em que parte considerável de seus cidadãos acredita fielmente que professores e historiadores são mentirosos, desconsiderando toda a produção acadêmica sobre diversos temas da história brasileira, sobretudo naquele que aqui procuramos nos aprofundar: a Ditadura civil-militar ocorrida no Brasil entre 1964 e 1985. Período este em que diversas perseguições e torturas foram cometidas sob o pretexto de uma ameaça comunista e da defesa da soberania nacional. De fato, a eleição de Jair Bolsonaro a presidência da República em 2018 marcou um ponto crítico para os historiadores, sobretudo aqueles se dedicam a pesquisar e ensinar sobre o período mencionado.

Com o avanço da tecnologia, houve uma mudança profunda na comunicação de massa. Como destaca Sônia Meneses, “se até fins dos anos 1990 ainda falávamos de uma comunicação de ‘massa’ caracterizada pela verticalização na distribuição da informação, quase sempre refém dos gigantescos conglomerados de mídia; no tempo presente, essa informação passou também a ser realizada em rede, de pessoa para pessoa” (MENESES, 2020, p. 45). Esta mudança alterou profundamente o processo de apropriação da informação e, nesse contexto, os grupos de *WhatsApp* ganharam relevância e, para muitos, viraram único instrumento de informação contra a “verdade” sobre a história do país, sufocada pelos jornais e canais de televisão, assim como os grupos e páginas do *Facebook*.

Diante do bombardeio diário de informações, o discurso sobre a verdade se converteu em ferramenta para manipular dados e negar

fatos. Hoje a pós-verdade ganha cada vez mais espaços - e adeptos - e ataca frontalmente aqueles que se opõem a suas visões. Parte-se de experiências pessoais como verdades absolutas. Para ilustrar tal situação, é fato que a maioria dos professores já ouviram, em alguma oportunidade, de alunos, familiares ou mesmo de outros professores que não pode ter havido tortura no Brasil, por que estes nunca conheceram alguém que dissesse ter sido torturado ou, então que a Ditadura só perseguiu aqueles que eram criminosos e contra a nação. O contrário, fartamente aparado em documentação, é amplamente negado. Um dos fatores que contribuiu para essa desconexão entre Academia e sociedade é, vale ressaltar, a distância entre o que é produzido pela primeira e o que chega até a segunda, é preciso aproximar a produção intelectual da massa da população, e popularizar debates com linguagem acessível ao grande público. Alguns historiadores, que trataremos adiante, têm obtido êxito na tarefa, levando para fora do ambiente acadêmico e das salas de aula muitos temas caros à sociedade brasileira, sobre estes trataremos mais adiante.

A construção do passado é um campo de disputa entre grupos políticos antagônicos, e em momentos de crise democrática - de descrença nas instituições e no próprio regime democrático como via para o progresso do país, e em que muitos vão às ruas pedir uma intervenção militar e o fim do Estado Democrático de Direito - a distância tende a aumentar, assim como a defesa de versões que estes grupos consideram fazer jus ao passado. Em momentos de iminência de ruptura democrática, como o Brasil tem presenciado por meio de discursos inflamados por grupos da extrema-direita que saem as ruas brandando contra a democracia¹⁴, tendem a ocorrer ondas revisionistas,

14 Nas manifestações pró-governo tem se intensificado os ataques ao Congresso e ao Supremo Tribunal Federal, são comuns as faixas com pedidos pelo Art. 142 da Constituição Federal, que cita a possibilidade de uso das Forças Armadas pelo Presidente da República. Em 19 de Abril de 2020, houve manifestação em Brasília, num período em que a pandemia da covid-19 começava a se agravar, em frente ao Quartel General do Exército, onde os manifestantes atentavam contra o Estado Democrático de Direito e a Constituição Federal pedindo “AI-5 já” e “Artigo 142”, dizeres comuns nas placas, “Intervenção militar com Bolsonaro no poder” e o fechamento do STF e do Congresso Nacional. Essa manifestação, que contou com apoio presidencial, teve ampla cobertura da mídia. Ver: CNN BRASIL. “Bolsonaro discursa em ato em frente a quartel com pedidos de intervenção militar” 19/04/2020. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/2020/04/19/>

e o passado é explorado como estratégia de luta política por grupos antagônicos que pretendem impor à sociedade suas visões. Segundo Meneses,

Para se legitimar perante a sociedade, essa onda de ‘pós-verdade’ precisou atacar aspectos-chaves da produção do conhecimento de forma geral, e do conhecimento histórico em particular: em primeiro lugar desqualificou-se o sujeito da produção do conhecimento visto como enunciador suspeito do discurso. O segundo aspecto advém do primeiro, ou seja, desqualificou-se a produção realizada por esses sujeitos do conhecimento. Se são suspeitos, logo os resultados de suas produções serão colocados em suspeição (...) (MENESES, 2020, p. 51).

O bolsonarismo, de extrema-direita, se alimenta do negacionismo e alimenta a crise da democracia, ele, aliado ao ódio ressentido de parte da sociedade por governos progressistas, capitaliza a seu favor a indignação de setores conservadores, a desconfiança sobre a produção acadêmica e sobre as instituições, sobretudo o Supremo Tribunal Federal e o Congresso. É importante ressaltar que o Bolsonarismo não inventou a prática de notícias falsas, mas potencializou essa prática até seu limite máximo através das redes sociais, sobretudo o *WhatsApp*. Por isso são tão importantes os institutos e as ferramentas que se dedicam a verificação dos fatos, como, por exemplo, o *SleepGiants*, grupo formado por ativistas digitais que se dedica a combater o discurso de ódio e as *fake news* na internet.

Como bem demonstrou Rodrigo Perez Oliveira, “Bolsonaro orientou os jovens a ignorarem o que dizem os historiadores e a priorizarem a memória de seus pais e avôs, pois somente eles, que viveram aquele período da História do Brasil, teriam autoridade necessária para falar sobre o assunto” (OLIVEIRA, 2020, p. 82). Dessa maneira, o presidente desqualificou o trabalho de importantes historiadores nacionais. Segundo Bolsonaro, o portador da “verdade histórica” seria não o historiador, mas aqueles que efetivamente viveram o período¹⁵

bolsonaro-discursa-em-ato-em-frente-a-quartel-com-pedidos-de-intervencao-militar. Acesso em 17.05.2021 as 22:46.

15 1964 foi, e ainda é, para Bolsonaro, um norte político e moral, do qual ele orienta sua visão de mundo e radicalismo ideológico. Durante seu período de atuação no parlamento, procurou sempre exaltar as qualidades da ditadura contrapondo as deficiências da democracia atual. A esquerda, em sua visão, “precisa ser extermi-

- e o que dizer dos historiadores que efetivamente viveram o período, foram torturados e exilados, e hoje se dedicam a estudar esse período? É sintomático também que Bolsonaro seja ligado a Olavo de Carvalho, maior ideólogo da extrema-direita contemporânea, exímio propagador de notícias falsas e teorias da conspiração através do *Twitter*, e que veja com desconfiança a produção acadêmica brasileira que, de acordo com ele, está impregnada pelo “marxismo cultural” de Antônio Gramsci, teoria difundida por círculos conservadores norteamericanos onde haveria um movimento contemporâneo das esquerdas para destruir a cultura ocidental. Como o próprio Carvalho declarou, em relação ao filósofo italiano, “não é só na esquerda militante que o pensamento de Gramsci inocula o seu veneno alienador e estupidificante. Chego a pensar que basta admirá-lo um pouquinho, suspender o juízo crítico por uns instantes, para que algo do besteirol gramsciano entre e permaneça para sempre”¹⁶. As ciências, de acordo com o ele, estariam impregnadas de “ideologia esquerdista”. Gramsci, aliás, é figura recorrente em teorias conspiratórias olavistas.

O negacionismo despreza as histórias de vida e as experiências daqueles que sofreram com o regime, por isso precisa ser combatido. Nega-se a violência, os ataques as liberdades individuais, o direito a vida e de direitos básicos que são garantidos em sistemas democráticos. A ascensão da extrema-direita ao poder traz com ela projetos de Estado e de sociedade não inclusivos, onde os que pensam diferente não deve ser tolerados, ou mesmo coexistir no mesmo espaço. Chama a atenção que os negacionistas da extrema-direita tem se organizado de forma eficiente através das mídias sociais e produzido uma gama de conteúdos que legitimem a sua ideologia. Entre as suas estratégias, está a comercialização de livros, criação de editoras, canais no Youtube, páginas no Facebook, produção e distribuição de documentários e filmes. Exemplos disso são sites de ampla divulgação entre a extrema-direita, como o Terça Livre, do blogueiro Allan dos Santos, grande apoiador do presidente e defensor de uma intervenção militar.

nada”, terminando um trabalho que a ditadura que não foi capaz de realizar. Em sua mente 1964 nunca teve fim, é uma história incompleta.

16 CARVALHO, Olavo de. Cretinices Gramscianas (II). Diário do Comércio. 07/06/2015, p. 09.

O governo Bolsonaro tornou-se terreno fértil para estes negacionistas, uma vez que o crescimento da popularidade do presidente, impulsionou a procura por estes conteúdos que, em teoria, revelariam a “história do Brasil que a esquerda esconde”. Os seguidores destes grupos majoritariamente defendem que este não foi um período de falta de democracia, e também que este período salvou o país de tornar-se uma nova Cuba. Inclusive, nos ataques à esquerda, as referências a Cuba estão sempre presentes. E que somente aqueles que não eram cidadãos “de bem” sofreram com o regime imposto.

O modelo liberal-burguês de democracia inaugurado na segunda metade do século XVIII passa por uma crise, com a ascensão de figuras populistas e autoritárias em diversas partes do globo. O fenômeno observado hoje no Brasil ocorre também em países com os Estados Unidos, Turquia e Hungria, onde a História e os historiadores tem sido sistematicamente atacados em prol de uma nova história que favoreça grupos políticos particulares, como ocorre atualmente na Hungria de Viktor Orbán e na Turquia de Recep Erdoğan. De acordo com Pinha, Perez e Rangel, “No caso brasileiro, o principal efeito da crise democrática na arena do conhecimento é a implosão de teses relativamente estabelecidas a respeito de eventos traumáticos que marcaram a história nacional” (PINHA; PEREZ; RANGEL, 2020, p. 10). O negacionismo, que ganha espaço com a extrema-direta, agora autoproclamada “Nova Direita”, em várias partes do globo, ganha espaço na política brasileira ao menos desde as manifestações de junho de 2013. Por trás desse negacionismo há, como bem indicaram Pinha, Perez e Rangel, “o interesse em deslegitimar as políticas públicas que nos primeiros anos do século XXI estavam fundadas no horizonte da reparação histórica, como por exemplo: as políticas afirmativas voltadas à população negra e as indenizações para as vítimas dos crimes de Estado cometidos durante a ditadura” (PINHA; PEREZ; RANGEL, 2020, p. 10).

Diante desse cenário, é necessário repensar o papel do professor e do pesquisador do campo da História - alvo na educação dos grupos conservadores - na sociedade, nas mídias sociais e sobretudo na sala de aula. Essa densa atmosfera negacionista afeta diretamente o trabalho dos historiadores, e faz dele alvo de insultos e descrédito.

Para repelir os ataques, a ferramenta do professor é a pesquisa, como maneira de estabelecer a verdade. É necessário trabalhar um período fortemente antidemocrático com a intencionalidade de fazer valer os valores da democracia em sala de aula, destacando a pluralidade de ideias, a liberdade de expressão e repelindo discursos fragmentadores da sociedade, que chegam - e certamente são absorvidos e influenciam o corpo discente.

Os professores de História perderam espaço para *youtubers* e *digital-influencers* ligados à extrema-direita, ser de direita passou a ser visto como ato de rebeldia contra o politicamente correto e contra uma sociedade “chata”, algo que os ideólogos fazem questão de acentuar. Os docentes devem estão se debruçar sobre aquilo que faz com que perdamos terreno para estes grupos. Talvez nossa maneira de ensinar? Os materiais que utilizamos? As aulas são desinteressantes? Questionamentos que surgem quando lidamos com alunos que são influenciados diretamente por estes discursos, e levam esta carga para a sala de aula, na intencionalidade de refutar o exposto pelo professor.

O docente é, sem dúvida, elemento fundamental na mediação do conhecimento e do debate, tendo como missão trabalhar os temas a partir de diferentes versões. Em sala de aula, há o contraste entre o que é dito nos livros e as memórias dos antepassados dos alunos visto que, na geração atual, seus avós vivenciaram a Ditadura. Encontramos no ambiente escolar, visões que vão do saudosismo ao repúdio, testemunhos de pais, avós, tios, alguns mais fanáticos pelo regime e outros menos. O professor de história é, então, confrontado pela memória familiar. Há o questionamento ao professor sobre aquilo que é ensinado, há a desconfiança contemporânea sobre o conteúdo. O professor nesse cenário, tem o dever de resistir ao “patrulhamento ideológico” e trabalhar pela liberdade de ensino.

Ensinar sobre a Ditadura civil-militar experimentada no Brasil é, sem dúvida, como andar sobre um campo minado. Em um período em que as fake news ganham espaço cada vez maior, temas de relevância histórica e social, como a Comissão Nacional da Verdade, acabam chegando aos debates em sala de aula. Esta Comissão evidenciou para uma nova geração as violações praticadas pelo Estado e a maneira como agiam os agentes da repressão. Mesmo com sua

curta duração, no entanto, esta produziu importantes materiais que devem ser trabalhados em sala de aula, sobretudo os depoimentos de vítimas e agentes da Ditadura. A própria Comissão, como esperado, não passou despercebida da atenção dos negacionistas, sendo amplamente ridicularizada e desmerecida no ambiente digital, vista como “revanchista”. O ambiente digital é hoje meio privilegiado pelo qual ocorrem as disputas sobre a memória da Ditadura, instrumentalizada pelos esforços de revisionismo e negacionismo em relação as ações do regime.

Para discutir os ataques revisionistas sobre a comissão, é necessário um esforço de trabalho em relação a memória daqueles que a atacam. Paul Ricoeur reconhece na memória um caráter atualizador e uma relação circular entre memória e história. História e memória para este pensador não são análogas. A História é, muitas vezes, afetada e ressignificada pela memória. Sujeitos com experiências distintas sobre o passado e com formações profissionais variadas divergem sobre o caráter atribuído a este passado, daí a existência das diferentes visões de um mesmo período. De acordo com Ricoeur,

No plano patológico-terapêutico serão evidenciados os distúrbios de uma memória impedida; no plano propriamente prático, os da memória manipulada; no plano ético-político, os de uma memória abusivamente convocada, quando comemoração rima com rememoração. Essas múltiplas formas de abuso salientam a vulnerabilidade fundamental da memória, que resulta da relação entre a ausência da coisa lembrada e sua presença na forma da representação. A alta problematização dessa relação representativa com o passado é essencialmente evidenciada por todos os abusos de memória (RICOEUR, 2007, p. 72).

Algo que os negacionistas fazem de maneira contumaz é se apropriar da memória para ressignificá-la e deturpá-la de acordo com seus interesses pessoais. Abusam da manipulação da memória em um nível propriamente prático. Essa manipulação se dá principalmente através da ideologia. Como Ricoeur explica, é através do trabalho de reconfiguração de narrativas que a memória é ideologizada. “É no nível em que a ideologia opera como discurso justificador do poder, da dominação, que se veem mobilizados os recursos de manipulação

que a narrativa oferece. A dominação não se limita à coerção física, até o tirano precisa de um retórico, de um sofismo, para transformar em discurso sua empreitada de sedução e intimidação” (RICOEUR, 2007, p. 98). Os negacionistas distorcem a história oficial, atacam, negada ou a denunciam como incompleta, assim como atacam e desqualificam aqueles que pesquisam, escrevem e ensinam sobre ela. O negacionista percebeu que para desmoralizar a história fartamente documentada, é preciso, antes, desmoralizar aqueles que a escrevem.

A Ditadura de 1964 - 1985 gera uma série de conflitos de cunho político ao ponto de muitos duvidarem da veracidade de testemunhos oculares e documentos do período. A luta e a resistência é vista como criminosa, e o Estado como vítima dessa parcela insatisfeita. Em 28 de agosto de 1979 o ditador João Figueiredo, através da lei n. 6.683, a chamada Lei da Anistia, concedeu anistia a todos que cometerem crimes políticos ou eleitorais, permitindo que retornassem ao país aqueles que foram exilados e reabilitando seus direitos políticos. A anistia, longe de ser um ato bondoso do regime que começava a agornizar, parece ter causado em muitos uma espécie de amnésia seletiva sobre o regime. A anistia promoveu também o esquecimento da brutalidade do regime, uma vez que tornou impossível de se levar ao banco dos reus aqueles efetivamente envolvidos em crimes no período, muito deles que mantiveram uma vida normal e sem interferência até o fim de suas vidas e nunca foram punidos, como é o caso do coronel Carlos Alberto Brilhante Ustra e os densos relatos de vítimas sobre as torturas cometidas por ele. Ustra morreu em 2015 sem ser levado a justiça, e a ferida aberta naqueles que sofreram em suas mãos nunca será remediada.

Grande parte das disputas de memória acerca da ditadura envolvem, sobretudo, a responsabilidade sobre as atrocidades cometidas e a exigência de reparação. É fundamental lembrar que o viés anticomunista e o caráter repressor, central para a estratégia de legitimação do regime, opera em uma lógica mais ampla do que o simples combates ao “marxismo” e ao “comunismo”, mas na busca da eliminação dos indivíduos associados a estas ideologias, e mesmo de seus filhos, crianças, e não combatentes armados. Como indica Maria Amélia Teles,

O absurdo da ditadura produziu, ainda, o absurdo de prender e banir crianças, fichando-as como subversivas, considerando-as ‘perigosas à segurança nacional’. Elas cresceram e se formaram fora do país. Não apenas adultos, mas também crianças foram sequestradas e ficaram nas dependências dos centros de tortura onde seus pais e outros presos eram torturados e serviçados (TELES, 2014, pp. 14-15).

Há o silenciamento decorrente do próprio período de abertura política que torna muito difícil o estabelecimento de uma memória coletiva, o que é dificultado pela perspectiva individualizada de muitos familiares de alunos que vivenciaram o período. O passado tem sido revisitado com cada vez mais frequência para rearticular o presente, como fazem os negacionistas.

A História quanto disciplina, como já mencionado, tem perdido um importante espaço na atenção dos alunos no espaço escolar e do público em geral. Muito disso se deve, em parte, aos próprios historiadores e professores, que não conseguem produzir conteúdo acessível ao entendimento do grande público. No entanto, nos últimos tempos, alguns historiadores têm conseguido romper esta bolha e atingir as massas, exemplo disso são sites e blogs produzidos por historiadores que atuam na Academia e divulgam importantes trabalhos para o público fora dela, uma das iniciativas mais exitosas é a do professor da Universidade Brasília, Bruno Leal, fundador do Café História (2008) que trabalha a divulgação de conteúdo produzido somente por especialistas reconhecidos neste campo. São diversos artigos, revistas e bibliografias comentadas sobre os mais diferentes assuntos. Sua proposta é, de acordo com Leal, “fomentar um espaço democrático para a troca de conhecimentos entre historiadores e divulgar a história para o grande público” (LEAL apud BENCHIMOL, 2015, p. 1069). O historiador teve êxito em algo que somente agora os historiadores começam a perceber como fundamental para o ofício e para a defesa da democracia: a divulgação através das mídias com foco na sociedade - e não em seus pares¹⁷.

17 Se, por um lado, aumentou o desinteresse do público pelos historiadores tradicionais, por outro, cresceu, e muito, o interesse de obras históricas desenvolvidas por não historiadores, como Leandro Narloch e seu “Guia Politicamente Incorreto”, que tenta criar uma história incendiária, rever e negar muitos fatos consolidados; estes têm sido combatidos com ímpeto pelos historiadores públicos, destaque aqui

Os negacionistas atuam na internet e na mídia a bastante tempo, no entanto, os historiadores e professores de história só recentemente tem reagido a esta tentativa de manipulação do passado, essa tentativa de manipulação, vale dizer, não atinge somente a produção no campo da História, mas também trabalhos de artistas. Recentemente, o grupo Blues Etilicos teve sua música “Safra 63” alterada na internet. A expressão “Golpe Militar” foi alterada em vários sites de músicas, cifras e letras, alterada para “Reforma Militar”, descoberta feita por acaso pelo autor, Cláudio Bedran. A mudança foi feita também em sites nos Estados Unidos e Europa por uma “parceria forçada” de alguém ainda não identificado¹⁸

A reação ao negacionismo tem obrigado os professores e historiadores a mergulharem no debate público, e rebatendo as afirmações contidas, por exemplo, em guias politicamente incorretos, como o de Leandro Narloch. Sobre este, Sônia Meneses é categórica na afirmação de que,

boa parte das informações contidas na obra de Narloch praticam aquilo que podemos chamar de uma história abusiva, desonesta nos usos das fontes e mal-intencionada em suas conclusões, isso por que ela efetiva um tipo de produção que utiliza registros e fontes originais, teses e dissertações mutilando resultados e conclusões de maneira a referendar seus argumentos. Ao trabalhar com textos de historiadores consagrados pretende construir uma pretensa legitimidade de fala para suas conclusões, todavia, sua narrativa da história não se coaduna nem mesmo com a pluralidade de pensamento. Evoca o discurso de que é preciso apresentar outras versões da história, diferentes daquela que seria ‘militante’, mas realiza exatamente o que diz combater, como pode ser constatado nas seguidas afirmativas que , caso os militares não tivessem assumido o poder em 1964, teríamos vivido uma tragédia de proporções épicas (MENESES, 2019, p. 5).

o “Incorreto no Guia Politicamente Incorreto da História do Brasil”, de Renato Venâncio, onde este historiador faz uma leitura crítica das deturpações realizadas por Narloch.

18 Notícia publicada no Jornal O Globo em edição do dia 02/04/2021 no caderno Música. RODRIGUES, Macedo. ‘Golpe Militar’ vira ‘Reforma Militar’ em letra de música do Blues Etilicos alterada na Internet. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/cultura/musica/golpe-militar-vira-reforma-militar-em-letra-de-musica-do-blues-etilicos-alterada-na-internet-24953761>. Acesso em 16/05/2021 as 19:16.

O que autores como Leandro Narloch fazem é manipular dados de acordo com a sua ideologia e distorcê-los para criar narrativas que justifiquem as atrocidades cometidas no passado. Uma de suas deturpações dos fatos é cabal quando afirma que “em 21 anos as ações antiterrorismo criaram 380 vítimas. É muito menos que os 30 mil mortos pela ditadura Argentina ou a estimativa de 3 mil vítimas dos militares do Chile” (NARLOCH, Leandro, p. 276 APUD MENESES, Sônia, 2019, P. 05).

É necessários que professores e pesquisadores da História, combatem o negacionismo e as *fake news* acerca da Ditadura Militar brasileira, reafirmando o compromisso com a pesquisa minuciosa, e o rigor na apuração dos fatos. É necessário que se exponham, sem medo, ao debate público, saiam das trincheiras da Academia e das salas de aula para combater aqueles de deturpam o passado. Em um período de crise como o atual, reafirmar seu ofício é fundamental.

Não é problema para os historiadores que os não-historiadores, como jornalistas, economistas e advogados, escrevam sobre este campo - é, inclusive, fundamental para a democracia e para a pluralidade de pensamento que isso ocorra. O problema ocorre quando a produção destes não-historiadores assume um caráter negacionista e conservador com o único argumento de desconstruir a narrativa criada pela “esquerda”, termo este genérico utilizado pelos negacionistas para se referir a toda produção acadêmica que não os agrada ou que não reforça a sua ideologia ou, como afirma Leandro Narloch, para “jogar tomates na historiografia politicamente correta”(NARLOCH, 2009, p. 06) que, segundo ele, são falsos estudos acadêmicos. É preciso combater aqueles que se utilizam das mídias sociais como forma de propagar *fake news* que alcançam jovens em idade escolar e adultos que não estão envolvidos em densos debates acadêmicos, ou seja, o público em geral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ciências humanas, sobretudo a História, estão sendo frontalmente atacadas na atualidade, assim como o pensamento crítico por parte de negacionistas e ideólogos da extrema-direita. A escola

passou a ser vista por estes grupos como espaço de propagação de ideologias, entre elas as ideologias de viés “esquerdista” e da “ideologia de gênero”, que seriam capazes de subverter as bases morais e psíquicas de nossos jovens.

Em relação ao ensino de História, é preocupante o revisionismo e a manipulação dos fatos a serviço de grupos particulares e seu projeto de poder, baseado na negação de fatos amparados por ampla documentação histórica para favorecer projetos políticos particulares. Aos pesquisadores e professores, resta publicizar a História através de estudos sérios e baseados em fontes verificáveis. É preciso desconstruir uma historiografia baseada em valores “politicamente incorretos”, com o mesmo esforço que estes tentam desconstruir o trabalho sério dos historiadores.

REFERÊNCIAS

BENCHIMOL, Jaime; CERQUEIRA, Roberta Cardoso; PAPI, Camilo; LEMLE, Marina. **Divulgação científica, redes sociais e historiadores engendrando novas histórias: Entrevista com Bruno Leal.** História, Ciências, Saúde. V. 22, n. 03. Rio de Janeiro: Manguinhos, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3861/386141523025.pdf>. Acesso em 16.05.2021 as 18:49.

CASTELLS, Manuel. Ruptura: A crise da democracia liberal. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

LIMA, Helcira Maria Rodrigues de. Discursos negacionistas disseminados em rede. **Revista da Abralín**, v. 19, n. 3, 2020.

MENESES, Sônia. Bolsonarismo, um problema “de verdade” para a História. In: KLEN, Bruna; PEREIRA, Matheus de Araújo; ARAÚJO, Valdeci Lopes de (Orgs.). **Do fake ao fato: (des)atualizando Bolsonaro.** Vitória: Editora Milfontes, 2020.

_____. **Negacionismos e histórias públicas reacionárias.** Revista OP-SIS, v. 19, n. 02. Catalão: UFG, 2019.

MOUNK, Yascha. **O povo contra a democracia: por que nossa liberdade corre perigo e como salvá-la.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019).

NARLOCH, Leandro. **Guia Politicamente Incorreto da História do Brasil.** São Paulo: LEYA, 2009.

OLIVEIRA, Rodrigo Perez. O negacionismo científico olavista: a radicalização de um certo regime epistemológico. In: **Do fake ao fato: (des)atualizando Bolsonaro**. KLEN, Bruna; PEREIRA, Matheus de Araújo; ARAÚJO, Valdei Lopes de (Orgs.). Vitória: Editora Milfontes, 2020.

PENNA, Fernando de Araújo. O discurso reacionário de defesa do projeto “Escola Sem Partido”: analisando o caráter antipolítico e antidemocrático. **Quaestio**, v. 20, n. 03. São Paulo: Sorocaba, 2020. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/3240/3058>. Acesso em 18/05/2021 as 19:01.

_____. O Escola Sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “Sem” Partido: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, 2017. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4255834/>. Acesso em 15.05.2021 as 10:54.

PINHA, Daniel; RANGEL, Marcelo; PEREZ, Rodrigo. Teoria, história da historiografia e ensino de História em tempos de crise democrática. **Revista Transversos**, n. 18. Rio de Janeiro, 2020.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história e o esquecimento**. Campinas: Editora UNICAMP, 2007.

TELES, Maria Amélia de Almeida. **Infância Roubada: Crianças atingidas pela Ditadura Militar no Brasil**. Comissão da Verdade do Estado de São Paulo. São Paulo: ALESP, 2014.

O ENSINO DE HISTÓRIA EM TEMPOS DE PANDEMIA: REFLEXÕES SOBRE RUPTURAS E CONTINUIDADES NA EDUCAÇÃO NO ANO DE 2020

José Aparecido da Silva Rocha¹

Fernanda Andrade Silva²

INTRODUÇÃO

As mudanças fazem parte da história da humanidade. As transições estão ligadas intrinsecamente à história dos seres humanos. Neste percurso de movimento contínuo, que todas as coisas seguem um fluxo contínuo da mudança em que “Tudo flui, nada permanece” (SANTOS, 1990), não deixando, portanto espaço para compreender o mundo de modo fixo, imutável. As mudanças causam transformações e estas transformações abrem caminhos para outras, de modo que nada mais voltará a ser exatamente igual ao que era antes.

Sob esta perspectiva, compreende-se que a pandemia causada pelo vírus da covid-19 causou uma mudança jamais esperada na sociedade. O vírus trouxe a necessidade do distanciamento social e abriu as portas para uma nova realidade na educação brasileira: o ensino remoto através das aulas online. Consequentemente, os profissionais da educação viram-se diante de um momento novo em suas vidas e assim como seus alunos, tiveram de adaptar-se à nova fase.

A sala de aula passou a ser um local da casa do professor, geralmente improvisado, já para os estudantes, alguns sem recursos materiais e sem a possibilidade de ter uma conexão capaz de facilitar o acesso às aulas, foi um momento de maior necessidade imposta em

1 Mestrando em História pela Universidade Federal de Sergipe – UFS

2 Mestra em Ensino de História pelo Profhistoria -UFS

nome de um bem maior: evitar a propagação do vírus.

Observando, portanto, que esta mudança ocasionou uma ruptura na organização da sociedade, sua abrangência atingiu também a metodologia de ensino dos professores que passaram a lecionar a partir de sua própria casa.

Foi no dia 18 de Março de 2020, que as escolas do estado de Alagoas tiveram suas aulas suspensas por meio dos Decretos nº 69.529 e 69.530 (Alagoas, 2020), iniciando o período de 14 dias para conter a propagação da doença. Entretanto, 01 ano após o primeiro decreto, as aulas não retornaram e professores e alunos da rede pública de ensino permanecem utilizando os meios virtuais para exercer a prática de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, em 17 de junho do mesmo ano, a Secretaria do Estado da Educação, por meio do Decreto nº. 7.651/2020 determina a regulamentar a substituição das aulas presenciais pelas atividades desenvolvidas no âmbito do Regime Especial de Atividades Escolares Não Presenciais – REAENP, em decorrência da pandemia da COVID-19. Diante disso, devemos lembrar que a Lei 9.3094/1996 em seu artigo 32, parágrafo 4, preconiza o ensino a distância em complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais, sendo o momento vigente pertinente ao que é deliberado pela legislação.

Diante disto, esta pesquisa busca compreender e expressar como o ensino de História foi afetado pelo os impactos causados pela pandemia da COVID-19. O referido estudo teve como abordagem metodológica de forma qualitativa e quantitativa, levantamento bibliográfico e pesquisa de campo através de questionário pelo Google formulários devido à pandemia e para evitar o contágio da COVID-19. O ensino de história sempre relatou como os seres humanos enfrentaram e superaram as situações mais adversas ao longo de sua trajetória. Para Fonseca (2009, P. 15) “Assim, discutir o ensino de história, hoje, é pensar os processos formativos que se desenvolvem nos diversos espaços, é pensar fontes e formas de educar cidadãos, numa sociedade complexa marcada por diferenças e desigualdade”.

Deste modo, compreende-se que houve uma ruptura estrutural na educação brasileira e que esta afetou o ensino de uma forma jamais vista. Esta mudança abriu as portas para uma nova fase, inimaginável

até então, entretanto necessária em um período tão crítico. Sob esta perspectiva, a análise e a compreensão da prática docente no ensino remoto do ano de 2020 faz-se necessária para refletir sobre os impactos que esta mudança causou nos profissionais da educação.

Este estudo busca evidenciar como se deu o ensino de História diante dessa mudança do ensino presencial para o ensino remoto. Questiona-se, portanto, quais os impactos na prática docente dos professores de história e como estes superaram o primeiro ano da pandemia. Logo, com a análise dos fatos e a reflexão acerca dos resultados obtidos, é possível verificar como a prática docente ocorreu no período e quais os desdobramentos das mudanças, se por acaso, ocorreram rupturas ou continuidades na metodologia do ensino de História.

O ENSINO DE HISTÓRIA EM TEMPOS DE PANDEMIA

O ensino de história costuma expor casos em que os seres humanos superaram as adversidades e, colocando-o como sujeito da mudança, o a história investiga a ação humana ao longo do tempo. Certamente, da mesma forma que os livros expõem o passado de lutas e desafios superados ao longo da história, dentro de alguns anos as gerações vindouras analisarão como professores e professoras conseguiram, diante de tamanho desafio, superar esta fase. Por esse motivo, Fonseca (2003, P. 89) afirma que o ensino de história tem a função social de desenvolver a consciência histórica dos indivíduos e formar identidades e cidadãos críticos.

A pandemia causou mudanças estruturais na organização social. A educação foi uma das áreas afetadas e o impacto pode ser percebido de longe. O ano de 2020 iniciou normalmente como qualquer outro ano letivo. O problema é que o vírus da covid-19 estava espalhando-se pelo mundo e por fim, chegou ao Brasil. Não demorou muito para quem março daquele ano fosse decretado estado de emergência e as aulas fossem suspensas. Entretanto, por muito ainda cogitava-se um retorno às aulas. O que não aconteceu e mais de 01 ano depois, a educação pública no estado de Alagoas permanece por meio do ensino remoto.

Quando o ensino remoto iniciou como forma de suprir a

carência das aulas presenciais, muitas dúvidas permaneciam evidentes, como por exemplo, quando os estudantes perguntavam quando retornariam para a sala de aula. A ausência de repostas, o excesso de dúvidas e por fim, a incerteza sobre o amanhã, a ausência de uma vacina diante de um número cada vez maior de infectados e mortos pela doença, levou, gradativamente a aceitação do ensino remoto através das aulas online. Kenski (2012) reitera que o uso das tecnologias como ferramentas pedagógicas têm gerado um desânimo tanto dos estudantes, quanto por parte dos professores, pois, segundo a autora, é necessário que os alunos possuam autonomia e aprendam a administrar suas próprias aprendizagens, coisa que não existe em nossa realidade.

É preciso que se organizem novas experiências pedagógicas em que as TICs possam ser usadas em processos cooperativos de aprendizagem, em que se valorizem o diálogo e a participação permanentes de todos os envolvidos no processo (KENSKI, 2012).

No entanto, entre a proposta das aulas online e a execução das mesmas, havia diversos desafios, tais como: a sala de aula passou a ser um espaço improvisado dentro de casa e a falta de recursos como celular, computador, webcam, internet de qualidade, foram empecilhos para a execução do ensino remoto. Entretanto, por mais que tenha sido difícil para alguns estudantes, a grande maioria dos jovens estão conectados em novas tecnologias e utilizam as redes sociais com imensa maestria. É nesse sentido que Kenski (2012) ressalta que há a partir disso uma questão antagônica, uma vez que a tecnologia bem utilizada no ensino remoto pode desenvolver as relações entre professores e alunos de forma mais concisa que pessoalmente. Sendo assim, possivelmente, aqueles que já faziam uso da tecnologia e possuíam os devidos equipamentos supracitados, não sentiram dificuldade quando o ensino remoto chegou.

Em relação aos professores, o ensino remoto forçou-os a uma adaptação com maior urgência. Alguns profissionais da educação não conheciam ferramentas necessárias para as aulas online, e neste caso, não houve tempo para treinamento. De fato, a matriz curricular dos cursos universitários de formação de professores não ao preparou para este momento de incertezas. É o que Fonseca (2003) destaca

acerca da exigência a qual os professores contemporâneos estão atrelados a partir da evolução das TICs, impõem comportamentos que até então os professores não estavam habituados.

O professor vive uma posição estratégica e ambígua na sociedade. Suas funções tornaram-se cada vez mais complexas. Vive e exercita, ao mesmo tempo, a luta pela profissionalização e a permanente ameaça da proletarização e desvalorização social (FONSECA, 2003, p. 100).

E quanto ao professor de história, cabe a permanente tarefa de ensinar ao aluno a pensar historicamente os atuais acontecimentos, principalmente através das aulas remotas. Não é um trabalho simples nos dias de hoje, todavia como ressalta (Schmidt, 2010), é necessário, pois a partir do professor de história, os estudantes aprendem a problematizar, sobretudo a pandemia vigente contextualizando-a historicamente. “Ensinar História passa a ser, então, dar condições ao aluno para poder participar do processo de fazer o conhecimento histórico, de construí-lo” (SCHIMIDT, 2010, P. 34).

Nesse caso, Schmidt (2010, P. 39) relaciona o ensino remoto ao método de ensino conhecido como abordagem construtivista, pois através dessa perspectiva o aluno deve ser autônomo e protagonista da sua formação, vivenciando o estudo baseado nas TICs e nas diversas linguagens aplicadas ao ensino de história. Por conseguinte, Fonseca (2003, P. 118) acrescenta que ensinar história necessita de um vínculo permanente entre os diferentes conhecimentos, e o professor deve buscar sentidos que vão conduzir o seu trabalho de forma crítica e significativa.

METODOLOGIA E ANALISE DOS DADOS

Conforme foi inicialmente enunciado, a pesquisa teve a abordagem qualitativa, que de acordo com Lüdke (1986), diz respeito à busca de dados de forma direta com o objeto de pesquisa. No entanto, devido à pandemia da COVID-19, foi preferível a utilização de um formulário com questões de múltipla escolha como coleta de dados, através do Google Forms, a fim de evitar o contágio da doença, com a finalidade que as respostas sejam claras e objetivas. Segundo Moroz

(2006, P. 78-79), o questionário é uma ferramenta de pesquisa sem a ação direta do pesquisador, no entanto, há um planejamento organizado para que se alcance concreto do estudo proposto.

O estudo contou com a participação de 05 professores de história que responderam 15 perguntas sobre a prática docente e suas perspectivas durante o ensino remoto em 2020. Para preservar o anonimato dos entrevistados, optou-se por não identificar nome e local de trabalho de cada sujeito, permanecendo apenas a premissa que os mesmos são professores de história na rede pública de ensino. Minayo (1994) afirma que os dados quantitativos e qualitativos se complementam, pois é possível haver a união de análises de forma palpável, como o caso da quantitativa, mas também dos fenômenos e relações sociais, como é o caso da proposta aqui apresentada. A seguir, as perguntas serão transcritas demonstrando o percentual em cada resposta:

Quando questionados há quantos anos lecionam na educação básica, os professores que contribuíram para esta pesquisa responderam conforme o gráfico abaixo, demonstrando que atuam no ensino de História a partir de 03 e ultrapassando os 06 anos na docência.

1. Há quantos anos leciona na História Educação Básica

5 respostas

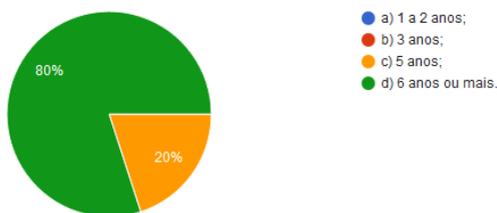


Figura 01.

A segunda pergunta do questionário demonstra como se deu o impacto inicial da notificação que as aulas seriam online no período letivo de 2020. Para 20% dos professores entrevistados, essa mudança ocorreu de modo muito difícil enquanto para 80% dos docentes encararam a transição como difícil.

3. Inquanto professor (a) como você recebeu a notícia que as aulas de História seriam na modalidade online no ano de 2020? (Como foi para você lecionar na modalidade online em 2020?).

5 respostas

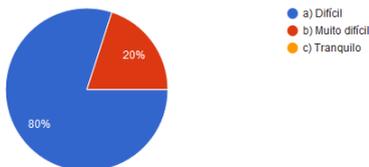


Figura 02.

Quando questionados sobre as maiores dificuldades em relação ao início das aulas remotas em 2020, 20% dos professores queixaram-se do horário de trabalho e 80% da ausência de uma infraestrutura e equipamentos que fizessem jus à necessidade do momento. Compreende-se, portanto, que os docentes não possuíam equipamentos que os auxiliassem na execução do ensino remoto.

4. Quais suas maiores dificuldades em relação ao início das (às) aulas remotas em 2020?



5 respostas

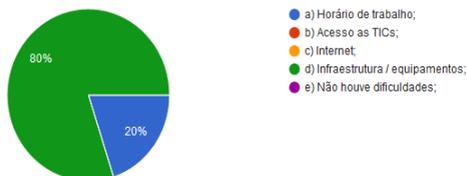


Figura 03.

Em relação ao rendimento dos alunos na modalidade online, 40% dos professores entrevistados responderam como insatisfatório e 60% como pouco satisfatório.

4. Como você avalia o rendimento dos alunos na modalidade remota?

5 respostas



Figura 04.

Os profissionais da educação no ensino de história compreendem o impacto dessa mudança do modo presencial para o online como 40% insatisfatória e 60% pouco satisfatório. Compreende-se, portanto, que os professores notaram o que os estudantes sentiram o peso desta ruptura.

5. Como você avalia o impacto dessa mudança na vida escolar dos estudantes?

5 respostas



Figura 05.

Quando questionados sobre o impacto desta ruptura em sua profissão docente, 80% dos profissionais da educação consideraram um mal necessário, já 20% dos entrevistados, consideram como “bom” esse momento de mudanças.

6. Quais os impactos dessa mudança na sua profissão docente

5 respostas

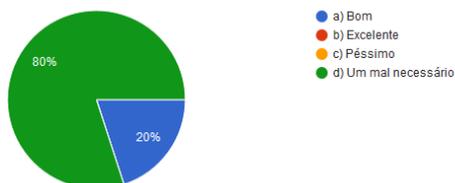


Figura 06.

Questionados, os professores de história afirmaram que 40% não possuíam um espaço adequado para ministrar as aulas remotas. Para outros 40%, o espaço é improvisado e apenas para 20% têm um ambiente adequado em sua residência.

7. Você possui um espaço adequado para dar aulas remotas?

5 respostas

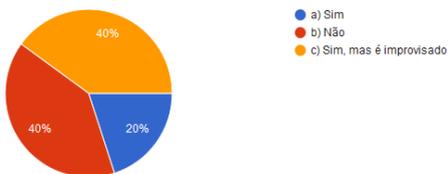


Figura 07.

Em relação à evasão, os professores responderam em unanimidade que o número de alunos reduziu com o início das aulas online.

08. O número de alunos reduziu, aumentou ou se manteve, comparando com o número de alunos nas aulas presenciais, antes da pandemia?

5 respostas

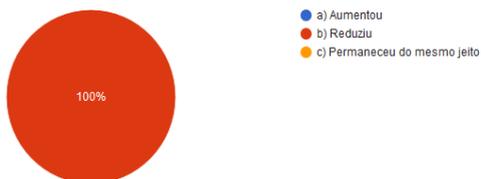


Figura 08.

Quando questionados sobre a experiência de lecionar no ensino remoto, os professores dividiram-se em 60% que escolheram o modo presencial e 40% que votaram no ensino híbrido que combina online e presencial.

09. Com relação à experiência em lecionar à distância, você prefere:

5 respostas

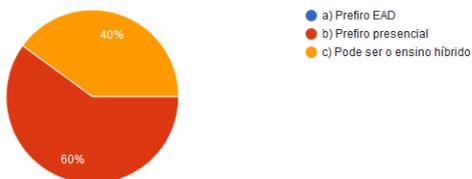


Figura 09.

Os professores alegaram em unanimidade que poucos conheciam as tecnologias da educação. O que leva a entender que existe certa deficiência na formação e auxílio para que os profissionais da educação mantenham-se conectados e atualizados.

10. Você possuía conhecimento de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) para lecionar de forma remota?
5 respostas

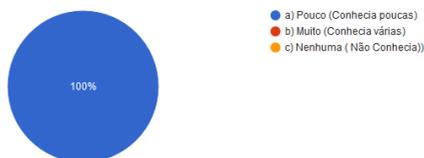


Figura 10.

Quando questionados sobre as estratégias que são utilizadas para alcançar os alunos que não possuem meios tecnológicos, os professores afirmaram que há a entrega de material impresso e digital.

5 respostas

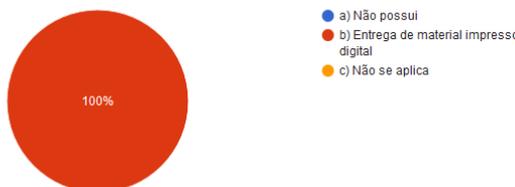


Figura 11.

A qualidade do ensino remoto foi classificada pelos professores como satisfatório (60%) e pouco satisfatório (40%).

12. Como você avalia a qualidade do ensino que você está ofertando por meio das aulas remotas?
5 respostas



Figura 12.

Os professores entrevistados demonstraram pouca crença no sistema remoto como meio de cumprir os objetivos da educação. Sendo assim, 20% dos professores de história acreditam ser improvável, 40% Provavelmente e outros 40% acreditam ser pouco provável atingir as metas educativas pelo modelo de ensino online.

13. Você acredita que é possível cumprir com os objetivos educacionais com o modelo de ensino remoto que você está proporcionando?

5 respostas

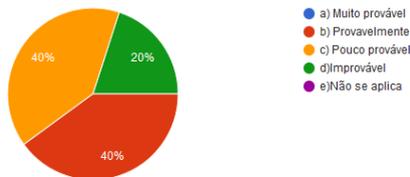


Figura 13.

No quesito sobre saúde, a maioria dos professores alegou que antes da pandemia sentia-se satisfeito (60%) e muito satisfeito (40%).

14. Como você se sentia emocionalmente antes da pandemia?

5 respostas

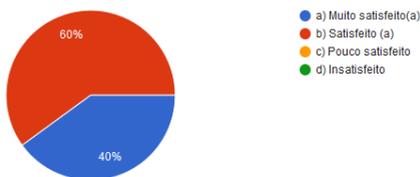


Figura 14.

Já em relação à vivência em tempos de pandemia, 80% dos professores entrevistados afirmaram que as aulas remotas trouxeram certa alteração em sua saúde emocional. Este ponto merece a devida atenção dos setores educacionais, pois revela uma realidade ignorada por muitos.

15. Com a pandemia e as aulas remotas, você percebeu alguma alteração na sua saúde emocional?

5 respostas

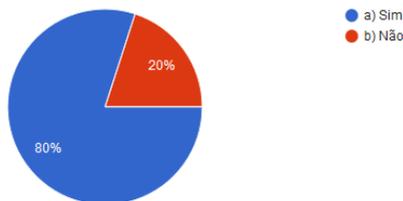


Figura 15.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se mediante as informações expostas nesta pesquisa que o momento da pandemia vivenciado mundialmente trouxe uma nova realidade para a sociedade. Esta mudança, que não estava prevista, afetou drasticamente a compreensão de ser no mundo, trouxe novas perspectivas, principalmente para os professores, objeto deste trabalho. É compreensível que as mudanças aconteçam na vida dos seres humanos e as mudanças sempre abrem espaço para que outras ocorram também. Entretanto, nada será como outrora. Com a chegada da pandemia causada pelo vírus da covid-19, professores e alunos tiveram que adaptar-se a um novo tempo. Contudo, este novo tempo trouxe também a possibilidade de ver o outro lado da moeda e, com isso, notar como os professores e estudantes enxergaram esta transição.

Diante disto, esta pesquisa demonstrou como os profissionais da educação no ensino de história perceberam-se “perdidos” e com a necessidade imediata de adaptarem-se a um novo tempo. Contudo, desorientação não esteve apenas no aspecto profissional, mas também em suas vidas pessoais, haja vista a isolamento e o medo ter permeado a vida de muitos, causando desânimo e falta de esperança no futuro. Em relação a prática docente, foi comprovado que os professores tiveram seus lares “invadidos” pela escola, pois em outros anos o professor concluía sua aula na escola, encaminhava para sua casa onde poderia descansar. Nesse novo contexto, o professor se viu tendo seu

ambiente particular sendo usurpado, causando-lhes estresse e esgotamento mental.

À vista disso, Fonseca completa expressando que ensinar história no cenário atual e pandêmico, é um ato político e cultural, pois a história tem uma função de orientar os indivíduos para serem sujeitos históricos atuantes e conscientes. Conclui-se que os professores de história, apesar do momento díspar em que estão vivendo, são atores importantes nesse processo de formação dos jovens brasileiros, reforçado pela fala de Fonseca: “O desafio não terminou. É uma construção permanente, por acreditarmos que é na vida humana, na educação e na história que aprendemos, permanentemente, a ser e viver” (FONSECA, 2003, P. 250).

REFERÊNCIAS

ALAGOAS, Governo Estado de. Decreto nº 69.529, de 18 de março de 2020. Disponível em: < http://www.procuradoria.al.gov.br/centro-de-estudos/boletim-informativo/legislacao-estadual/DECRETO%20N-a6%2069.529-%20DE%2018%20DE%20MAR-cO%20DE%202020.pdf/at_download/file> Acesso em: 14 de maio de 2020.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Portaria nº 7651/2020**. Regulamenta a substituição das aulas presenciais pelas atividades desenvolvidas no âmbito do regime especial de atividades escolares não presenciais – REAENP e dá outras providências. Diário Oficial do Estado de Alagoas, Maceió, 19 de Junho de 2020. p. 9. Disponível em: <http://www.educacao.al.gov.br/images/Portaria_7651_2020_seduc.pdf_PAGINA_9_reduce.pdf> Acesso em: 15 mai. 2021.

BRASIL, BRASIL. **Lei 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 de dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em 15 mai. 2021.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizagens** / Selva Guimarães Fonseca. – Campinas, SP: Papirus, 2003.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Papirus, 2012.

LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas** / Menga Lüdke, Marli E. D. A. André. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **A pesquisa qualitativa**. In: Pesquisa social: teoria, método e criatividade / Suely Ferreira Deslandes, Otavio Cruz Neto, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (organizadora). Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOROZ, Melânia; GIANFALDONI, Mônica Helena T. Alves. **O processo de pesquisa: iniciação**. 2. Ed. Brasília: Líber, 2006.

SANTOS, Maria Carolina Alves dos. **A lição de Heráclito (1990)**. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/trans/v13/v13a01.pdf>> Acesso: 12 de Maio de 2021.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Ensinar história**. Maria Auxiliadora Schmidt, Marlene Cainelli. – São Paulo: Scipione, 2009.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM HISTÓRIA, ESPAÇO DE CONHECIMENTO E PESQUISA: EXPERIÊNCIAS COMPARADAS EM UNIVERSIDADES FEDERAIS

Fernanda Cordeiro de Almeida Faust¹

Sônia Maria dos Santos Marques²

INTRODUÇÃO

Para a abertura desta introdução escolhemos a tese defendida por Maria Amélia FRANCO (2017) do capítulo de livro: **Professor-pesquisador: utopia ou necessidade político-pedagógica?** “Pesquisar é produzir conhecimento. Conhecimento não se reduz à informação e isso é fundamental” (p.21). Para entendermos de maneira contextualizada as diferenças entre informação e conhecimento, necessitamos entender a Sociedade Contemporânea, definida por Manuel CASTELLS (2001) como a Sociedade em Rede da sua trilogia a Era da Informação. Tal sociedade é caracterizada pela rápida disseminação das informações via rede mundial de computadores. “A

1 Licenciada em História pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente pelo (PRODEMA/UFS), doutora em História pela Universidade Federal do Paraná (PPGHIS/UFPR) e Pós-doutora em Educação pela Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (PPGEFB/ UNIOESTE). É pesquisadora do Projeto Tradition da Universitat Autònoma de Barcelona financiado pelo the European Research Council(ERC) under the European Union’s Horizon 2020 research and innovation program (grant agreement H2020-ERC-2018-COG No. 817911) Contato: fernandacoral@gmail.com.

2 Licenciada em História pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS) e doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFGRS). É docente adjunta do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste doParaná (UNIOESTE). Contato: mrqs.sonia@gmail.com.

revolução da tecnologia da informação e a reestruturação do capitalismo introduziram uma nova forma de sociedade, a sociedade em rede” (CASTELLS, 2001, p. 16).

Além disso, com a ascensão dos governos de ultradireita, as *fake news* disseminadas via aplicativo de *whatsapp* compõem um cotidiano de pós-verdades no qual estamos inseridos. Diante desse panorama, levantamos alguns problemas: qual o papel do Professor de História na separação do que é verídico do que é falso? Como transformar informações em conhecimento? Mais especificamente, no âmbito do estágio supervisionado, como resolver a dicotomia entre teoria e prática?

Ao sustentarmos a tese inicial, “pesquisar é produzir conhecimento” podemos afirmar que a pesquisa é o instrumento para produzirmos conhecimento. O estágio supervisionado em História baseado em pesquisas da cultura escolar, tende a ser muito mais frutífero do que aquele focado somente na repetição de práticas. Crislane AZEVEDO (2012) aponta que muitas vezes o professor de História repete o que está escrito nos livros didáticos de História e utiliza via de regra os questionários como único tipo de avaliação em sala de aula. Conforme FRANCO (2017), o Estágio supervisionado focado na prática engessa, oprime e distorce a atuação dos professores de História em sala de aula. Já a *práxis*, seria bem diferente, pois forma, informa e transforma. Nesse sentido, a prática acompanhada de postura investigativa é enriquecida e recriada a todo instante, como define FRANCO (2017), a *práxis* seria:

Formar um professor para a *práxis* docente é formar, acima de tudo, um sujeito que pensa, possui ideias, argumenta, improvisa, inova e transforma, quando necessário, as circunstâncias de sua prática, perseguindo metas que elaborou na intenção de boa formação de seus alunos. É formar um sujeito que percebe as dificuldades, dialoga com as circunstâncias e busca meios para compreender e trabalhar com a realidade que circunda sua prática (FRANCO, 2017, p.15).

Seguindo a mesma linha de argumentação, mais especificamente no que diz respeito ao Estágio supervisionado e a dicotomia entre teoria e prática, PIMENTA e LIMA (2012), afirmam que:

O estágio ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade, esta sim, objeto da práxis. Ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá (PIMENTA E LIMA, 2012, p. 45).

Como observamos, o Estágio supervisionado é uma atividade teórica que deve ser pensada previamente e executada por meio da pesquisa para que haja a produção de conhecimento.

Superando o problema: Estágio como campo de conhecimento

Durante muito tempo o Estágio supervisionado em História foi realizado restringindo-se somente à prática e a técnica de ensino. PIMENTA e LIMA (2012) elencaram os tipos de concepções de Estágio supervisionado. A primeira concepção refere-se à **prática como imitação de modelos**, na qual o estágio reduz-se a observar os professores e a imitar os modelos sem análise crítica da realidade social na qual o ensino se processa. A segunda vertente diz respeito à **prática como instrumentalização da técnica**, conforme as autoras, nessa perspectiva a prática é executada descolada da teoria, o que pode gerar equívocos no processo de formação profissional. Assim, o Estágio supervisionado estaria reduzido à hora da prática, sem qualquer vinculação com o conhecimento científico ou com a realidade educacional. Tal postura reforça a máxima de que a teoria e a prática de ensino podem caminhar separadamente, o que não é verdade.

Diante das limitações apontadas nas concepções de estágio, PIMENTA e LIMA (2012) sugerem o estágio supervisionado como a superação entre a dicotomia prática/teoria. Para equacionar essa dicotomia, as autoras sugerem “a pesquisa no estágio como estratégia, um método, uma possibilidade de formação do estagiário como futuro professor” (PIMENTA e LIMA, 2012, p.46). Para as autoras, a pesquisa no estágio também permite a mobilização de pesquisas que permitem a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam, como também permite que os estagiários desenvolvam postura e habilidades de pesquisador a partir das situações do estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e

problematizar as situações que observam.

Ancorada em SACRISTÁN (1999), FRANCO (2017) sugere a imagem libertadora do **professor-pesquisador** que deve expandir-se para além das atividades de sala de aula e aplicar-se ao conjunto das atividades docentes, de forma a enfrentar a questão do poder na educação, não se aceitando a limitação do papel docente à prática didática. Para modificação e ampliação da prática didática é necessária uma prática pesquisadora que é condição fundamental para produzir mudanças nos sujeitos e nas estruturas organizativas da prática. Nessa perspectiva, o estágio pode ser executado a partir de uma prática de pesquisa.

A partir da perspectiva do Estágio como pesquisa PIMENTA e FRANCO indagam e respondem: “É possível o estágio se realizar em forma de pesquisa? A pesquisa no estágio é uma estratégia, um método de formação de futuros professores. Ela pode ser também uma possibilidade de formação e desenvolvimento dos professores da escola na relação com os estagiários.” (PIMENTA e LIMA, 2012, p.46). Conforme Pimenta e Lima (2012), o estágio como pesquisa requer outra abordagem diante do conhecimento. Nessa perspectiva, o conhecimento não seria a verdade capaz de explicar a realidade observada. Seria contraditório, os estagiários dizerem o que os professores deveriam fazer. Sob essa nova ótica, o conhecimento seria o resultado das explicações existentes somadas aos dados novos que a realidade impõe e são percebidos na postura investigativa. Para entender como se dá esse processo da pesquisa enquanto método na formação de estagiários é necessário entender o conceito de professor-reflexivo e suas limitações.

Sobre o professor-reflexivo “Schön propõe uma formação baseada numa epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção do conhecimento por meio da reflexão, análise e problematização dessa prática” (PIMENTA e LIMA, 2012, p.48). O desenvolvimento desse processo é possibilitado pela atividade de pesquisa, que se inicia com a análise e a problematização das ações e das práticas, confrontadas com explicações teóricas sobre estas, com experiências de outros atores e olhares de outros campos de conhecimento, com objetivos pretendidos e

com as finalidades da educação na formação da sociedade humana. (PIMENTA e LIMA, 2012, p.49 e 50).

Não obstante, o conceito de professor-reflexivo possui algumas limitações tais como as condições precárias da escola pública no Brasil e as restrições na formação inicial de professores. Para não incorrer em erro, é necessário uma “análise contextualizada do conceito de professor-reflexivo” posto que é um conceito político-epistemológico que deve estar respaldado em políticas públicas consequentes para a sua efetivação. Caso contrário seria um discurso falacioso, ambíguo e retórico que culpabiliza os professores. A análise dessas contradições sugere a ampliação do conceito de **professores reflexivos** para a de **intelectuais críticos e reflexivos** (PIMENTA e LIMA, 2012, p.54).

O Laboratório de Ensino de História e o Estágio supervisionado em História da UFGD

Há algum tempo, a área de ensino Estágio supervisionado em História contou com o apoio de Centros de pesquisa denominados Laboratório de Ensino de História. No Brasil, o mais antigo Laboratório de ensino de História funciona na Universidade Estadual de Londrina (UEL), desde 1994. O principal objetivo desse Laboratório é proporcionar um espaço de diálogo entre ensino, pesquisa e extensão. Esse Centro de pesquisa da UEL pode ser considerado um caso de sucesso, tanto pela publicação do Boletim Informativo, quanto pelas sucessivas edições do famoso periódico Revista História e Ensino.

No ano 2000, foi inaugurado o Laboratório de Ensino de História da Universidade Federal de Pelotas (UFPe), que também tem por objetivo atuar na mediação Ensino, pesquisa e extensão, voltada para a formação docente para o Ensino de História. As ações do Laboratório de História da UFPe são desenvolvidas na forma de eventos, oficinas, grupos de estudo, produção de materiais didáticos, disponibilização do acervo bibliográfico para pesquisa e subsídio para as práticas escolares, publicações e outros produtos acadêmicos.

Outro Centro de pesquisa voltado para o Ensino e aprendizagem em História é o Laboratório de Ensino de História e Educação

(LHISTE) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFGRS). As ações do LHISTE são voltadas para integração do Departamento de História, da Faculdade de Educação e do Colégio de Aplicação (CAP) da UFGRS. O Objetivo do LHISTE é estabelecer o diálogo entre a Escola e a Universidade e a Escola, num processo de mútua aprendizagem, no sentido do refinamento da produção do conhecimento e das práticas pedagógicas na área do Ensino de História.

Na perspectiva dos Centros de pesquisa de Ensino de História, merece destaque o Laboratório de Ensino de História (LABhis) que integra a Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal da Grande Dourados (FCH - UFGD), que foi inaugurado em 2005. O LABhis é o resultado de um projeto de professores da graduação de História voltado para as demandas da área de ensino, em especial, para a relação do ensino de História com novas ferramentas tecnológicas. Nesse sentido, nos últimos tempos, tornou-se um espaço de reflexão dos problemas e das perspectivas da área de ensino no curso de licenciatura em História da UFGD³.

As diversas experiências de pesquisa do LABhis da UFGD consolidaram esse Centro de pesquisa como um lugar privilegiado dentro do curso de História. Um local de convergência de trocas de experiências, de aprendizagem, de produção de conhecimento, e de reflexões pedagógicas e políticas que norteiam os encaminhamentos do curso de História. Integrado a outros “lugares” no curso de História, o LABhis visa uma formação docente de qualidade e em constante diálogo com os docentes da Educação Básica.

A partir das intervenções decorrentes do Estágio Supervisionado em História, o LABhis é o local de desenvolvimento de oficinas e aulas simuladas, a elaboração de materiais didáticos, as atividades de projetos de iniciação à docência e a socialização de experiências em sala de aula. Os Resultados dessas ações contribuíram para a definição de novos campos de atuação do LABhis, cuja proposta é reunir professores e alunos de cursos de graduação e pós-graduação em História, egressos da licenciatura, profissionais que atuam na área de ensino de História, professores e alunos das redes pública e privada de ensino,

3 Informações obtidas no site: <https://portal.ufgd.edu.br/cursos/historia/laboratorios>.

para socializarem experiências da História pensada e ensinada.

No âmbito das Novas tecnologias da educação, foi criado o Acervo Docência que é um projeto articulado ao LABhis, e se caracteriza como um banco de dados que digitaliza, armazena, sistematiza e disponibiliza produções nas áreas de Estágio Supervisionado, Ensino de História e demais disciplinas que possam subsidiar pesquisas que tratam da formação docente. Em 2013, a organização do Acervo Docência começou com o objetivo de subsidiar pesquisas que tratavam da formação docente, armazenando e disponibilizando diversos materiais produzidos e desenvolvidos no curso de licenciatura em História, como: aulas simuladas, memoriais de estudantes, fontes midiáticas, experiências e projetos de ensino de História, relatórios de observação e regência dos Estágios supervisionados e trabalhos de disciplinas.

É importante ressaltarmos que, os materiais digitalizados e armazenados, são disponibilizados para os discentes refletirem sobre sua trajetória no curso e comporem seu trabalho final da disciplina “Trabalho de Graduação: Formação Docente em História I” e “Trabalho de Graduação: Formação Docente em História II”.

Outro projeto importante, dentro do LABhis da UFGD, é o “**Laboratório Virtual de Ensino de História (LAB e-his)**” que tem por finalidade disponibilizar experiências didáticas na forma de aulas simuladas, cadernos didáticos, jogos de história, projetos de ensino, planos de aulas e sequências didáticas para uso em sala de aula. Seu acesso é restrito a membros cadastrados; professores, graduandos, pós-graduandos, egressos do curso de História da UFGD e professores de História das redes pública e particular de ensino da região da grande Dourados. Os usuários tem acesso a materiais didáticos desenvolvidos por graduandos na área de ensino de História, experiências metodológicas do PIBID/História e do Estágio Supervisionado, que relacionam textos, filmes, imagens, músicas e diferentes fontes históricas para trabalho em sala de aula, o que possibilita a troca de experiências entre os envolvidos cadastrados.

Como podemos observar, as experiências de pesquisa do Estágio supervisionado em História da UFGD são desenvolvidas, aprofundadas, melhoradas e divulgadas no LABhis, que também articula ações

da área de Ensino de História do curso de História licenciatura. Todo o seu acervo é disponibilizado em formato de banco de dados pelos Acervo Docência, que está disponível para os alunos e professores e comunidade educacional da região da grande Dourados. Além disso, aliando as inovações tecnológicas e o Ensino de História, as experiências didáticas são disponibilizadas no Laboratório Virtual de Ensino de História (LAB e-his).

Experiências do Estágio supervisionado em História da UFRN

No artigo **A formação do professor-pesquisador de História**, a autora Crislane Azevedo (2012) discute a importância da experiência da pesquisa para o desenvolvimento das atividades do Estágio Supervisionado em História da UFRN. O objetivo de trazer esse exemplo é demonstrar reflexões sobre a pesquisa baseadas em ações concretas. A organização das atividades de pesquisa para o Estágio supervisionado em História esteve apoiada em dois objetivos: levar o aluno-estagiário a ler e interpretar o cotidiano de uma realidade escolar, bem como propor e executar um projeto de pesquisa em uma escola de Educação básica; e elaborar relatórios de docência e pesquisa, a partir da orientação teórica e prática sobre pesquisa em educação - com ênfase na pesquisa etnográfica.

Não obstante, antes de explicar a utilização da metodologia da pesquisa baseada na etnografia, Azevedo (2012) elenca e expõe os três aportes teóricos da pesquisa em educação. Seriam, portanto, três paradigmas:

- O **empírico-analítico** – foco na coleta e tratamento de dados, paradigma rígido, baseado numa suposta objetividade;
- O **fenomenológico-hermenêutico** – processo lógico de interpretação e capacidade de reflexão do pesquisador sobre o fenômeno objeto.
- O **crítico-dialético** – lógica interna do processo e métodos que explicitam a dinâmica e as contradições internas dos fenômenos.

As pesquisas orientadas no Estágio Supervisionado em História

da UFRN se apoiam nos dois últimos paradigmas, que perfazem aspectos qualitativos de investigação. Além do aporte teórico, as pesquisas dos Estágios supervisionados da UFRN estão assentadas na metodologia da pesquisa etnográfica. Azevedo (2012) destacou as principais características da pesquisa do tipo etnográfico, quais sejam: 1 – contato direto e prolongado do pesquisador com a situação e pessoas investigadas (envolvimento), 2 – Obtenção de grande quantidade de dados descritivos sobre a realidade estudada; 3 – Diferentes técnicas de coleta de dados; 4 – Flexibilidade entre observação e análise, entre teoria e empiria.

Azevedo (2012) adequou a metodologia da pesquisa etnográfica dos Estágios supervisionados em História da UFRN em algumas prerrogativas. Num primeiro momento há a elaboração prévia do projeto de pesquisa (problema, objetivos, aporte teórico que orientará o trabalho de campo). A seguir, é realizado o trabalho de campo no qual é feita a observação direta e anotações em diário de campo. Depois dessa etapa, é realizada uma revisão e feitos ajustes caso seja necessário. Por fim, é feita a análise dos dados a partir do aporte teórico. A conclusão dos projetos de Estágio supervisionado é finalizada a partir do trabalho escrito, no qual são privilegiadas as questões de ética e onde há a devolutiva aos atores entrevistados, tais como alunos, professores, pedagogos, diretores e agentes educacionais. Nesse sentido, quanto mais densa as descrições do diário de campo, tanto melhor. O melhor resultado da pesquisa etnográfica no contexto do Estágio supervisionado é a interpretação dos fenômenos a partir da ótica do investigado, contendo citações. O resultado final da pesquisa etnográfica é a construção de uma nova interpretação e compreensão do cotidiano escolar investigado.

A seguir iremos tratar das experiências de pesquisa desenvolvidas no âmbito das disciplinas Estágios supervisionados em História I, II, III e IV da UFRN, ocorridas entre 2009 e 2012. Essas experiências foram organizadas por AZEVEDO (2017) e transformadas no Livro: **Docência em História: Experiências de Estágio supervisionado e formação do professor pesquisador.**

O livro coletânea, **Docência em História** (AZEVEDO, 2017) apresenta catorze capítulos sobre as experiências de pesquisa no

Estágio supervisionado em História da UFRN entre os anos de 2009 e 2012. Os temas dos capítulos foram os mais variados possíveis, música, paródias, história oral, patrimônio cultural, documentos escritos, história em quadrinhos, jogos educativos, charges, patrimônio cultural, literatura de cordel e fotografias. Alguns dos capítulos também versaram sobre a metodologia do ensino de História, como a interface entre a História e outras áreas do saber, discussões e debates na aula de História, a aula expositiva de História e relações professor-aluno na educação básica. Selecionamos dois dos temas trabalhados pelas estagiárias, documentos escritos e fotografias para expor nesse capítulo. Para facilitar, iremos expor alguns elementos essenciais da pesquisa, tais como Título da pesquisa, campo da pesquisa, problema/objetivo da pesquisa, metodologia, temas trabalhados e resultados.

Título: Os documentos escritos e a sala de aula do ensino fundamental

Autora: Flávia Emanuely Lima Ribeiro Marinho

Campo de pesquisa: Turma do 8º Ano do Ensino Fundamental

Problema de pesquisa: Até que ponto o trabalho com documentos escritos, na sala aula da educação básica, é enriquecedor para o processo de ensino-aprendizagem em História?

Metodologia:

- Aplicação de questionários prévios para os alunos (noção de fonte histórica e de documentos)
- Escolha dos documentos – faixa etária dos alunos envolvidos
- Leitura e discussão de trechos escolhidos
- Aplicação de questionário posterior – mesmas perguntas iniciais

Tema trabalhado(conteúdo da disciplina História): Revolução Industrial (1780-1830);

Fonte histórica: Trechos de relatos de crianças inglesas trabalhadoras no período (THOMPSON, 2002, p. 206).

Resultados:

Aluno 3: Crianças e mulheres eram a mão de obra preferida dos empregadores, pois seus salários correspondiam a cerca de um terço do salário dos homens [...]; Aluno 4: As crianças eram maltratadas nas fábricas e começavam a trabalhar a partir dos 6 anos [...] (ALUNOS/8oC).

Um dos alunos respondeu que o documento “mostrou coisas novas e Histórias de outras pessoas”, tal afirmativa é sintomática de uma outra leitura de mundo, uma visão própria da História, a partir de uma proposta problematizadora do ensino de História em sala de aula.

Quadro 1: (MARINHO, 2017, pp.53-63).

O exemplo acima aborda o uso de documentos escritos em sala de aula e demonstra a adequação metodológica ao se escolher os documentos de época a partir da faixa etária dos alunos. Além de causar empatia no alunado, despertou também o interesse dos adolescentes em se enxergarem como parte da História, além de se desenvolver uma crítica feita pelos alunos (com a mediação da professora) aos documentos históricos.

Título: Ensino de História por meio das fotografias: Experiências comparadas no Ensino Básico

Autora: Andrielly Karolina D. Braz

Campo de pesquisa: Primeira experiência – turma do 6º ano do ensino Fundamental – fragilidade – experiência não deu certo. “Ao final do Estágio III, percebemos a necessidade de revisão de ações, novos planejamentos e uma tomada de postura investigativa adequada a esse tipo de pesquisa”. (p. 170)

Proposta – observação da turma do 1º ano do Ensino Médio

Objetivo da pesquisa - Despertar o alunado também para o que está aparentemente oculto na imagem.

Metodologia: Questionários prévios e posteriores sobre fontes históricas e sobre o que é História.

Ponto de partida – fotos dos alunos nas redes sociais

Discussão sobre a importância da legenda

Tema Trabalhado (conteúdo da disciplina História): O legado grego – Olimpíadas.

A primeira imagem foi uma atleta brasileira nas olimpíadas de Pequim, em 2008;

A segunda imagem foi uma fotografia de um vaso de cerâmica do século V a.C.

Resultados: “Constatamos que a maioria dos alunos (65%) não sabia definir “fonte histórica”.

“À medida que os discentes atentavam para as permanências e rupturas a partir das duas imagens, o momento se tornava propício para trabalhar a sua historicidade e os seus conteúdos. Por exemplo, um dos alunos identificou a presença da mulher na fotografia e a representação só de homens na fotografia do vaso. Isso possibilitou a discussão sobre as diferenças de gênero na Antiguidade” (p.173).

Quadro 2: BRAZ, 2017, pp.167-176.

O quadro acima demonstra a utilização das imagens no Ensino de História. É interessante ressaltar a importância do método etnográfico nessa pesquisa, pois o mesmo possibilita a revisão e a mudança de coleta de dados, quando necessário. Num primeiro momento, a professora-estagária aplicou os questionários no 6º ano do Ensino Fundamental. No momento da revisão, ela observou que não havia obtido os resultados esperados. Então, iniciou uma nova pesquisa, dessa vez na turma de 1º ano do Ensino Médio. O exemplo utilizado, as Olimpíadas como legado grego, e a utilização de duas fotografias

– um vaso grego e uma atleta – possibilitou a discussão de gênero entre os alunos, orientada pela professora.

Comparação entre as grades curriculares referentes ao Estágio supervisionado em História – UFRN e UFGD

A estrutura curricular referente aos Estágios supervisionados na UFRN está dividida em 4 semestres, perfazendo 400 horas, como pode ser observado no quadro a seguir:

Estágio supervisionado em História I – Projeto de pesquisa – elaboração de projeto de caráter experimental;

Estágio supervisionado em História II – Intervenção – desenvolvimento de ações de intervenção na vida escolar e da comunidade. Prática inicial – correções ou melhorias;

Estágio supervisionado em História III – Docência e pesquisa de campo – execução da pesquisa de campo durante as aulas de história – ensaio sobre a experiência;

Estágio supervisionado em História IV – Docência e trabalho monográfico – análise de dados coletados e elaboração de trabalho monográfico com resultados obtidos – divulgação – eventos e apresentação – especial para turmas subsequentes

Quadro 3: AZEVEDO, 2012, p. 113.

Já a estrutura curricular referente aos Estágios supervisionados em História da UFGD compõem um total de 702 horas, como pode ser analisado no quadro abaixo:

Estágio supervisionado em História I – Observação, Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica – 162h

Estágio supervisionado em História II – Regência, nas séries finais do Ensino Fundamental em Escola da rede Estadual, Municipal ou Particular – 162h

Estágio supervisionado em História III – Regência, no Ensino Médio em Escola da rede Estadual, Municipal ou Particular – 162h

Trabalho de Graduação: Formação Docente em História I – Redação de texto dissertativo que trata da formação docente na licenciatura em História – 108h

Trabalho de Graduação: Formação Docente em História II – Organização e redação final do trabalho de Formação Docente em História. Socialização de experiências na iniciação docente. Seminários de apresentação do Trabalho de Formação Docente – 108h.

Quadro 4: Projeto Pedagógico de Curso – História Licenciatura e Bacharelado, UFGD, 2017.

Como observamos, é perceptível as semelhanças e diferenças entre as grades curriculares relativas aos estágios supervisionados em

História da UFRN e da UFGD. Enquanto na UFRN há quatro disciplinas referente ao Estágio, na UFGD há cinco matérias sobre o assunto, três estágios supervisionados e duas disciplinas adicionais – Trabalho de Graduação: Formação Docente em História I e II. Essas duas matérias coincidem em objetivos com a disciplina Estágio supervisionado em História IV da UFRN. No que se refere ao número de horas a grade da UFGD dedica 700 horas para o Estágio supervisionado, enquanto que na UFRN o número de horas é quase a metade, perfazendo 400 horas dedicadas à prática de ensino de História.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse capítulo buscou refletir sobre experiências acerca do Estágio supervisionado em História. Para tanto, iniciamos a reflexão com a tese: Pesquisar é produzir conhecimento. Tal conhecimento é uma via de mão dupla, posto que a sala de aula de História torna-se o lócus da pesquisa, na qual, tanto alunos quanto professores são produtores do conhecimento histórico. O conhecimento não pode ser confundido com informação e isso é fundamental, pois vivemos na Sociedade de Informação, caracterizada pelas mudanças e avanços tecnológicos.

Nesse sentido, o **LABhis** da UFGD alia conhecimento histórico ao tecnológico de modo a disponibilizar materiais e fontes históricas que servem de modelos para reflexão da prática inicial dos futuros professores de História. Para tanto, foi criado o **Acervo Docência** que é um banco de dados disponível para os alunos e professores e comunidade educacional da região da grande Dourados. Na perspectiva da inovação tecnológica, o **LAB e-his** tem por finalidade disponibilizar experiências didáticas na forma de aulas simuladas, cadernos didáticos, jogos de história, projetos de ensino, planos de aulas e sequências didáticas para uso em sala de aula. Destarte, tanto o **Acervo Docência** quanto o **LAB e-his** são conjuntos documentais que juntamente com aporte teórico possibilitam a reflexão e a melhoria da prática de ensino de História da UFGD.

Já os projetos de Estágio supervisionado de História desenvolvidos na UFRN seguem a metodologia baseada na pesquisa etnográfica.

O resultado ou relatório final dos estágios são marcados pela questão ética, pois há a devolutiva aos atores entrevistados, tais como alunos, professores, pedagogos, diretores e agentes educacionais. Assim, há a interpretação dos fenômenos a partir da ótica do investigado, contendo citações, o que torna o trabalho acadêmico mais fidedigno. O resultado final da pesquisa etnográfica é a construção de uma nova interpretação e compreensão do cotidiano escolar investigado, o que possibilita a construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Crislane Barbosa. A formação do professor-pesquisador de História. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v. 6, no. 2, p. 108-126, nov. 2012. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>.
- AZEVEDO, Crislane Barbosa (org.). **Docência em História** [recurso eletrônico]: experiências de estágio supervisionado e formação do professor-pesquisador/ Natal, RN: EDUFRRN, 2017.
- BRAZ, Andrielly Karolina D. Ensino de História por meio das fotografias: Experiências comparadas no Ensino Básico. In: AZEVEDO, Crislane Barbosa (org.). **Docência em História** [recurso eletrônico]: experiências de estágio supervisionado e formação do professor-pesquisador/Natal, RN: EDUFRRN, 2017, pp. 167-176.
- CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em rede**. Trad. Roneide Venâncio Majer. 6^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Professor-pesquisador: Utopia ou necessidade político-pedagógica? In: AZEVEDO, Crislane Barbosa (org.). **Docência em História** [recurso eletrônico]: experiências de estágio supervisionado e formação do professor-pesquisador/ Natal, RN : EDUFRRN, 2017.
- MARINHO, Flávia Emanuelly Lima Ribeiro. Os documentos escritos e a sala de aula do ensino fundamental. In: AZEVEDO, Crislane Barbosa (org.). **Docência em História** [recurso eletrônico]: experiências de estágio supervisionado e formação do professor-pesquisador/ Natal, RN : EDUFRRN, 2017, pp.53-63.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 7^a ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio como campo de Conhecimento. **Estágio e Docência**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

Sites:

<http://www.uel.br/laboratorios/labhis/>

<https://wp.ufpel.edu.br/leh/>

<https://www.ufrgs.br/lhiste/>

<https://portal.ufgd.edu.br/cursos/historia/laboratorios>

SOBRE OS ORGANIZADORES

Natércia de Andrade Lopes Neta - Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Coimbra - UFPE (2017); Mestra em Educação Matemática e Tecnológica pela UFPE (2013); Licenciada em Matemática (2004) e Especialista em Gestão Escolar pela UFAL (2007). Professora do Ensino Fundamental na SEMED de Alagoas e do Ensino Superior na UNEAL - Universidade Estadual de Alagoas. E-mail: natercia.lobes@uneal.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4880247640523667>.

Lúcio Costa de Andrade – Mestrando em Ciências Sociais PROFSOCIO - Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (FATIN); Educação Especial e Inclusiva, Docência do Ensino Superior e em Libras (UNIASSELVI). Bacharel em Teologia pela Faculdade de Teologia Integrada (FATIN). Licenciado em Pedagogia e Filosofia pela Faculdade Santa Fé (FSF). Licenciado em História pela Universidade Estácio de Sá. Lotado na Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco – SEDUC. E-mail: profluciocosta@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8681730340696162>.

Leandro Mayer - Doutor e Mestre em História pela Universidade de Passo Fundo. Servidor efetivo da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina. E-mail: mayerleandro@yahoo.com.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2634728709712813>.

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE NA ATUALIDADE

Ensinar a pensar, esse é o papel da Escola, de acordo com Rubem Alves. A/o professora/professor, que está em sala de aula, faz a mediação entre os saberes mergulhando numa heterogeneidade de valores e comportamentos de nossas/os estudantes.

Dar aula é lidar com situações da realidade escolar. Além de ter domínio sobre a área específica, é necessário situar-se e refletir sobre como isso se mostra na sociedade, como um todo, e nas escolas. A formação docente precisa acompanhar essas mudanças e, para isso, convido você a adentrar nessa discussão através de 12 artigos construídos por professoras/es que possuem uma visão sistêmica do processo educativo.

Natercia de Andrade Lopes Neta

