

**ENSINO,
DIVERSIDADE
E FORMAÇÃO DOCENTE**

Organizadores

Lúcia Gracia Ferreira
Fábio Viana Santos
Roselane Duarte Ferraz
Mara A. Alves da Silva



Pedro & João
editores

ENSINO, DIVERSIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE

**Lúcia Gracia Ferreira
Fábio Viana Santos
Roselane Duarte Ferraz
Mara A. Alves da Silva
(Organizadores)**

**ENSINO, DIVERSIDADE E
FORMAÇÃO DOCENTE**

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Lúcia Gracia Ferreira; Fábio Viana Santos; Roselane Duarte Ferraz; Mara A. Alves da Silva [Orgs.]

Ensino, diversidade e formação docente. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 377p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-5869-879-1 [Impresso]
978-65-5869-880-7 [Digital]**

1. Ensino. 2. Diversidade. 3. Formação docente. 4. Educação no Brasil. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/ Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2022

SUMÁRIO

PREFÁCIO Claudio Pinto Nunes	9
APRESENTAÇÃO	13
O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE ITABUNA, SUL DA BAHIA, BRASIL Juilma Cristina Nogueira de Santana Santos e Lilian Moreira Cruz	23
A LEI 10.639/03, NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA SURDOS/AS E DA MEMÓRIA COLETIVA Wermerson Meira Silva e João Diógenes Ferreira dos Santos	45
LEI 10.639/03: PERCURSOS, AVANÇOS E DESAFIOS PARA SUA EFETIVAÇÃO Caroline Santos Teixeira, Carlos Alberto Machado Noronha e Cíntia Nolácio de Almeida Maia	67
A PRÁTICA DE BULLYING NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE ITAPETINGA-BA: UM ESTUDO COMPARATIVO – 2010 E 2015 Dulcinéia da Silva Adorni, Eliane Gomes Oliveira de Carvalho e Fernanda Giselle Morais do Vale Cestari	83

AS DEMANDAS DAS DIFERENÇAS NA FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA: DA NEUTRALIDADE À POLÍTICA NO CURRÍCULO Mariana Aguiar Manenti, Fábio Viana Santos e Nubia Regina Moreira	101
(RE)SIGNIFICAÇÃO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O ESPAÇO DA CRECHE E VISÃO SOBRE A RELAÇÃO ÉTNICO-RACIAL Lucimar Gracia Ferreira	113
ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E OS SABERES DOCENTES: NOTAS PARA O DEBATE Sineide Cerqueira Estrela e Maria Eurácia Barreto de Andrade	129
O ESTUDO DAS PRÁTICAS INTEGRATIVAS E COMPLEMENTARES EM SAÚDE – UM EXERCÍCIO PARA ALÉM DO MUNDO CARTESIANO Anamélia Lins e Silva Franco	151
UMA ANÁLISE DO PROCESSO HISTÓRICO DA CONSTRUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR NO BRASIL Livia Karen Figueredo de Jesus	169
LUDICIDADE NO ENSINO SUPERIOR: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DISCENTES Márcia Mineiro	183

AS CRIANÇAS COMO PRODUTORAS DE CULTURA: O LUGAR DAS BRINCADEIRAS INFANTIS Sabrina Torres Gomes	203
PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES SOBRE O PERFIL DO PROFESSOR DE QUÍMICA Mara A. Alves da Silva, José Gilberto da Silva e Lúcia Gracia Ferreira	221
POTENCIALIDADE DO CONHECIMENTO PRÉVIO PARA MOBILIZAÇÃO DOS LETRAMENTOS CRÍTICOS: ANÁLISE DE UMA AULA DE FÍSICA Álex de Carvalho Ferreira	243
A INTERVENÇÃO DIDÁTICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES Giovana Cristina Zen e Mariana Santos de Jesus	265
SOBRE A PROFISSÃO PROFESSOR: VOZES DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA Lúcia Gracia Ferreira, Risia Silva Chaves, Fábio Viana Santos e Thays Marinho Oliveira	283
OS SABERES DOCENTES E RELAÇÕES INTERATIVAS NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EXERCÍCIO Roselane Duarte Ferraz	293
AUTOSCOPIA COMO PROCESSO FORMATIVO: NOVOS OLHARES SOBRE A SUBJETIVIDADE DO PROFESSOR Rita de Cássia Souza Nascimento Ferraz	319

SOBRE EXTENSÃO, CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA Hérvickton Israel de Oliveira Nascimento e Andreia Cristina Freitas Barreto	337
EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: APONTAMENTOS PARA O DIÁLOGO Lúcia Gracia Ferreira, Rita de Cássia Souza Nascimento Ferraz, Lucimar Gracia Ferreira e Alex de Carvalho Ferreira	353
SOBRE OS/AS AUTORES/AS	371

PREFÁCIO

O título do livro aqui prefaciado (**Ensino, Diversidade e Formação Docente**) carrega uma tarefa muito relevante. A ideia de propor reflexões compartilhadas em torno de três campos centrais: formação docente, ensino e diversidade. De fato, os três campos se entrecruzam na medida em que há, realmente, a necessidade de se construir um tecido que agregue uma formação consolidada, tanto na perspectiva da profissionalização quanto na dimensão do desenvolvimento profissional docente. Essa formação, tanto em sua dimensão inicial que qualifica e autoriza o professor a se inserir no mundo do trabalho, quanto em sua dimensão ininterrupta que deve seguir durante todo o tempo do exercício da carreira, compõe a base para a tarefa cotidiana do professor que corresponde a seu fazer diário de ensinar.

O fazer docente, retroalimentado pelas demandas da prática e reforçado/fortalecido pela necessidade de se aprender sempre mais na/sobre a e para a prática, inclui a necessidade de se observar, de modo intransigente, a diversidade que está presente na sala de aula, na escola, como microssociedade, e na comunidade em que se insere a escola, como macrossociedade.

A noção de “aprender na/sobre a e para a prática” implica também a existência da convivência com colegas professores, com os quais se compartilham saberes, conhecimentos, experiências, vivências. Tudo isso, quando percebido com um olhar atento e desejoso de aprender, resulta na possibilidade de um fortalecimento imensurável do profissional, tanto para melhora para o ensino em si, quanto para a capacidade de refletir – mais e melhor – sobre a Educação e suas interfaces com outras áreas do conhecimento.

Nesse sentido, esta obra, composta por dezenove capítulos, se propõe a apresentar algumas reflexões construídas a partir estudos realizados por interessados pesquisadores que vêm se dedicando a estabelecer análises sobre as temáticas em torno das quais se reúnem os autores e os textos resultados de seus estudos.

Ao mesmo tempo, o livro contém provocações para outras análises e perspectivas e abertura para outras pesquisas, na medida em que se organiza, de forma harmônica, para estabelecer um tecido intelectual que não se costura somente entre si, mas também na dinâmica interativa com as possibilidades de instigar novos olhares, distintas reflexões e percepções, outras análises por parte de quem se dedica a fazer a leitura.

Assim, estão contempladas na obra algumas temáticas as quais representam as provocações dos autores de cada capítulo aos leitores interessados – ou que poderão vir a se interessar – em diálogos e aprofundamentos, ou mesmo a tecer críticas e outras elaborações intelectuais resultantes da leitura.

Desse modo, convida-se à leitura sobre educação do campo, legislação, alfabetização de jovens e adultos, infância, ludicidade, extensão universitária, formação de professores, estágio como pesquisa, ensinar e aprender, qualidade do ensino e ensino em/de diferentes áreas do conhecimento, ensino de química, física, matemática e sobre história e cultura afro-brasileira. Tudo isso permeado pelos três pilares em todo dos quais se organiza o livro: formação, ensino e diversidade.

O livro, então, constitui-se obra potente na medida em que provoca e convida os leitores a seguirem produzindo formação de professores (em si, para si e para os outros), com o compromisso político de realização do ensino/aprendizagem cada vez mais qualificado e com compromisso com a diversidade de interesse e aspirações presentes na sociedade para a qual existem as instituições educativas.

Por fim, solicita-se aos leitores que registrem em seus espaços de estudos e atuação profissional, como professores e como pesquisadores, o que encontraram/aprenderam desta obra. Ou

seja, contém por aí o que viram por aqui. Excelentes leituras, estudos e construções daí resultantes!

Claudio Pinto Nunes

Professor Pleno da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
(UESB)

APRESENTAÇÃO

A temática deste livro nasceu das inquietações de docentes e discentes do ensino superior, com objetivo de compartilhar suas experiências exitosas na formação, nas pesquisas, nos estudos e nas práticas de ensino. Falar de **“Ensino, diversidade e formação docente”**, exigiu dos(as) autores(as) uma compreensão crítica da realidade que a educação brasileira se apresenta, portanto, foi necessário um mergulho nas teorias e práticas, ter um olhar reflexivo sobre o papel do(a) professor(a) frente as adversidades que a educação ainda se apresenta, em especial, no campo da diversidade.

O primeiro texto de Julma Cristina Nogueira De Santana Santos e Lilian Moreira Cruz, intitulado **“Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contexto da Educação do Campo no Município de Itabuna, Sul da Bahia, Brasil”**, apresenta o resultado de uma análise do Atendimento Especializado (AEE) na Educação do Campo, no município de Itabuna, sul da Bahia, Brasil. Os resultados demonstram que apesar de ações desenvolvidas pela Assessorias de Educação do município, ainda não atendem ao que preconiza a legislação brasileira, tampouco as reais necessidades dos educandos. As autoras ressaltam que história de luta dos povos pela educação precisa continuar, pois a dupla exclusão, enfrentada pelo aluno público-alvo da educação especial e camponeses continua prevalecendo, o que reforça os interesses das classes dominantes.

O texto **“A Lei 10.639/03 na perspectiva da educação inclusiva para surdos/as e da memória coletiva”** de Wermerson Meira Silva e João Diógenes Ferreira dos Santos busca analisar a Lei 10.436 de 2002 que oficializa a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) no Brasil e a Lei 10.639 de 2003 que insere o

componente curricular História e Cultura Afro-brasileira, na Educação Básica, e as concepções de memória coletiva na perspectiva de Halbwachs, em um viés da Educação Inclusiva. Os autores relacionam as Leis a memória coletiva, remetendo as práticas pedagógicas no cotidiano escolar inclusivo que traz aspectos da diversidade cultural.

O texto seguinte **“Lei 10.639/03: percursos, avanços e desafios para sua efetivação”**, de Caroline Santos Teixeira, Carlos Alberto Machado Noronha e Cíntia Nolácio de Almeida Maia, é fruto de uma pesquisa bibliográfica e teve como objetivo principal apresentar um estudo sobre o contexto em que se deu a criação da Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira na educação escolar, ressaltando sua importância e os desafios para a sua efetivação. Os autores apontam que a Lei representa um marco histórico na luta contra o racismo no Brasil e na luta pelos direitos sociais educacionais, porém, muitos desafios ainda precisam ser superados para que a mesma se efetive, especialmente relacionada as questões que tocam a formação docente, produção de livros e materiais didático-pedagógicos, mudanças curriculares, entre outras.

O texto de Dulcinéia da Silva Adorni, Eliane Gomes Oliveira de Carvalho e Fernanda Giselle Moraes do Vale Cestari, destaca **“A prática de bullying nas escolas de educação básica de Itapetinga-BA: um estudo comparativo – 2010 e 2015”** que apresenta resultados de uma pesquisa sobre *bullying* escolar. As autoras apontam que o *bullying* pode ocorrer de diferentes formas (verbal; física e material; psicológica e moral; sexual), cada qual com sua especificidade, mas todas com o mesmo componente geral de intimidação e agressividade gratuita, voltadas para alguém considerado “inferior”, mais fraco ou simplesmente “diferente”. A pesquisa é um estudo comparativo de natureza quantitativa e foi desenvolvida com professores da educação básica de Itapetinga-BA, todos participantes de dois cursos de extensão oferecidos na UESB/Itapetinga em 2010 e 2015. Foram sujeitos 572 alunos do Ensino Fundamental I e II, sendo

230 entrevistados em 2010 e 342 em 2015. Os resultados indicam avanço na compreensão da temática e enfrentamento do problema entre os anos de 2010 e 2015 no município de Itapetinga, porém ainda tímido, necessitando uma abordagem mais direta e efetiva em termos ações concretas e efetivas para enfrentamento do *bullying*.

É sobre **“As demandas das diferenças na formação em Psicologia: da neutralidade à política no currículo”**, que Mariana Aguiar Manenti, Fábio Viana Santos e Nubia Regina Moreira irão dialogar. Trata-se de um texto que resulta da confluência de questionamentos de ordem teórica e empírica e que toma a Nota de Repúdio a Ato homofóbico na formação de Psicóloga (o)s (2020) e a Nota Técnica Nº 1/2021/GTEC - normas de atuação para as(os) psicólogas(os) em relação à questão da Orientação Sexual (1999/2021), elaboradas pelo Conselho Federal de Psicologia, como materiais relevantes por informarem retrocessos nas práticas de profissionais e nos documentos normativos referentes à formação em Psicologia e às demandas das diferenças das sexualidades. Assim, as notas foram tomadas como textos políticos que aglutinam demandas e fornecem, em sua leitura, a possibilidade de questionar a quem se endereçam os serviços da Psicologia, de interpretar o currículo dessa formação e o que é esperado do profissional formado, a partir do que as Diretrizes Curriculares Nacionais - Resolução CNE/CES nº 5/2011 estabelecem.

No texto **“(Re)significação do estágio supervisionado na formação de professores: o espaço da creche e visão sobre a relação étnico-racial”**, Lucimar Gracia Ferreira, a partir das suas experiências de estágio supervisionado, propõe uma discussão em torno do papel do professor, seu conhecimento e possíveis ações frente à questão étnico-racial no espaço da educação infantil. Fazendo um trabalho de cunho exploratório, a partir da entrevista semiestruturada junto aos professores de uma creche, a autora observa a fragilidade em torno do trabalho pedagógico a respeito das questões étnico-raciais no campo da educação infantil. Neste sentido, ressalta a necessidade de práticas formativas que possam promover transformações nas dimensões pedagógicas do trabalho

docente. A autora, também, ressalta o quanto as vivências no estágio supervisionado foram enriquecedoras para maior aprofundamento sobre a temática, considerando o estágio como um lugar/espço promotor de conhecimentos, aprendizagens e construção/fortalecimento da identidade docente.

A seguir, apresentamos o texto **“Alfabetização de Jovens e Adultos e os saberes docentes: notas para o debate”**, de Sineide Cerqueira Estrela e Maria Eurácia Barreto de Andrade, que focaliza os saberes docentes (saber, saber fazer e saber ser) para alfabetizar jovens e adultos. É um estudo que se reveste de ímpar importância por dar voz às professoras alfabetizadoras que atuam em turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e ouvi-las nos contextos de suas práticas, chamando a atenção para essa modalidade tão invisível, ontem e ainda hoje, e por lançar luzes sobre os cursos de formação do professor. Os resultados da pesquisa revelaram que os saberes da alfabetização e do letramento, assim como os saberes dos processos de ensino e aprendizagem específicos para EJA, são assumidos pelas professoras como fundamentais à alfabetização de jovens e adultos. Ainda, dá vozes as professoras que remetem a uma lacuna nesses saberes (especificidade e complementariedade dos processos referidos no contexto da EJA) e a dificuldade na organização do trabalho pedagógico, apontando para a necessidade de uma formação inicial e continuada a partir dos problemas e necessidades da prática alfabetizadora na EJA.

No texto **“O estudo das práticas integrativas e complementares em saúde – um exercício para além do mundo cartesiano”**, Anamélia Lins e Silva Franco apresenta ao leitor resultados de estudo das Práticas Integrativas e Complementares em Saúde (PICS). Neste trabalho, a autora traz reflexões que foram forjadas ao longo das experiências e construtos teóricos em torno da sintonização entre o conteúdo do componente curricular com seu programa didático. Assim, o texto demonstra que o trabalho desenvolvido neste componente proporciona conhecimentos para os

participantes, influenciando no cotidiano e, repercutindo no processo de autoconhecimento dos sujeitos envolvidos.

O texto **“Uma análise do processo histórico da construção do fracasso escolar no Brasil”**, de Livia Karen Figueredo de Jesus, remete ao fracasso escolar como um fenômeno que se dá no campo educacional e que envolve aspectos sociais no modo como se processa. A autora aponta que algumas ideias que percorrem o imaginário social relacionadas ao fracasso escolar tem, na perspectiva histórica a sua produção. Desta forma, este artigo objetivou apresentar uma discussão acerca do processo histórico de construção do fracasso escolar no Brasil, levando em consideração as influências e as concepções que tiveram grande disseminação ao longo do processo e em determinados tempos históricos.

Márcia Mineiro propõe um capítulo com o texto **“Ludicidade no ensino superior: representações sociais discentes”**, que ressalta a ludicidade como um fenômeno humano interno, subjetivo, ontológico, relacional que expressa um fluxo positivo de emoções. Este tem como objetivo analisar as representações sociais da ludicidade no Ensino Superior e toma a Teoria das Representações Sociais como perspectiva de pesquisa. A autora aponta que, a partir dos dados foi possível inferir que as representações sociais prevalecem relativas às manifestações externas da ludicidade e que a concepção utilitarista da ludicidade prepondera ensejando que os discentes do Ensino Superior a representam socialmente como um recurso com finalidade didática. Assim, esses resultados contribuem para pesquisadores que estudam a ludicidade, bem como para docentes que buscam aprimorar sua práxis docente no ambiente universitário.

Sabrina Torres Gomes nos presenteia com o texto **“As crianças como produtoras de cultura: o lugar das brincadeiras infantis”**. O presente capítulo apresenta as brincadeiras infantis como mediadoras culturais ao mesmo tempo em que constituem a forma como as crianças percebem e representam a cultura do mundo adulto. Essa constatação, evidenciada pela literatura sobre

o tema, tem como referência as contribuições da psicologia do desenvolvimento em diálogo com a sociologia da infância, com destaque para as relações entre brincadeira e desenvolvimento. A partir dessa perspectiva, apresenta as relações entre brinquedos e brincadeiras no contexto da Educação Infantil, trazendo à baila elementos adjacentes à temática e evidenciando discussões essenciais para a atuação junto a crianças pequenas na contemporaneidade. Trata-se da apresentação de perspectivas atuais e relevantes para a percepção efetiva do papel ativo das crianças em seus próprios processos de desenvolvimento, assim como de sua relevância para produção de cultura e de novas formas de pensarmos a educação.

No texto de Mara A. Alves da Silva, José Gilberto da Silva e Lúcia Gracia Ferreira, intitulado **“Profissionalização Docente: reflexões sobre o perfil do professor de Química”**, foi apresentado um estudo sobre o perfil dos docentes de Química atuantes nas escolas estaduais de Amargosa e adjacências no ano de 2019. As informações foram obtidas no sistema de dados do Núcleo Territorial de Educação (NTE) 09. Os pesquisadores constataram, por meio dos dados analisados, que a maioria dos docentes que atuaram nas aulas de Química são homens, em uma faixa etária de até 35 anos, com situação funcional efetiva. Apenas metade desses profissionais possuem formação em licenciatura em Química. Os autores argumentaram sobre a importância dos estudos sobre o perfil docente, para que seja possível entender as perspectivas e desafios da profissão professor de Química. E a partir dos dados reais, se pode questionar e contribuir para a construção de políticas públicas efetivas para melhorar a qualidade da educação química das escolas públicas baianas.

Álex de Carvalho Ferreira, no texto **“Potencialidade do conhecimento prévio para mobilização dos letramentos críticos: análise de uma aula de Física”**, aponta que este parte do pressuposto de que o conhecimento prévio dos alunos, por possuir elementos construídos e adquiridos no/a partir do meio em que este vive, tem potencial para auxiliar entendimentos de

conteúdos científicos e mobilizar práticas de letramentos críticos. Os letramentos críticos são práticas sociais que religam e interligam diferentes campos epistemológicos e se afirmam na intenção de despertar nos sujeitos o desejo de questionar e se impor ativamente nos contextos sociais. Com intuito de analisar as práticas de letramentos críticos no ensino de Física, com o uso de conhecimentos prévios como elemento mobilizador dessas práticas, foi realizada uma aula de Física sobre Eletrostática, que baseou-se nas hipóteses e diálogos estabelecidos pelos questionamentos da professora. O autor evidenciou a eficácia no uso dos conhecimentos prévios a favor da aprendizagem dos alunos, referentes aos fenômenos naturais e sociais, principalmente, quando são dialogados em sala de aula.

Giovana Cristina Zen e Mariana Santos de Jesus **“A intervenção didática e a formação de professores alfabetizadores”** trazem reflexões sobre as relações que se estabelecem entre formação, ensino e aprendizagem no contexto de práticas alfabetizadoras. Ao discutirem a respeito da intervenção didática e dos desafios da formação, as autoras reforçam a ideia do compromisso docente em promover ações intencionais de ensino que viabilizem a aprendizagem dos alunos. E, neste sentido, destacam o desafio em promover políticas de formação continuada para os professores que viabilizem as interações no campo das relações formativas entre os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem (formador-coordenador-professor, formador-coordenador, coordenador-professor e professor-crianças).

Lúcia Gracia Ferreira, Risia Silva Chaves Gusmão, Fábio Viana Santos e Thays Marinho Oliveira, objetivou refletir sobre aspectos referente a profissão docente, a partir das vozes de professores da Educação Básica. Assim, no texto **“Sobre a profissão professor: vozes de professores da educação básica”**, apresentam, brevemente, dados de uma pesquisa qualitativa realizada no ano de 2015 com estudantes do curso de Pedagogia de uma universidade pública da Bahia que eram professores da

Educação Básica. Os autores utilizaram o questionário como instrumento para produção dos dados que foram respondidos por 15 alunos. Os resultados mostraram que estes estudantes conhecem aspectos da profissão que exercem.

O texto **“Os saberes docentes e relações interativas no contexto da formação de professores em exercício”**, Roselane Duarte Ferraz objetivou identificar, nas relações interativas entre professor e alunos, situações de ensino que evidenciam dois aspectos: o reconhecimento e a problematização dos saberes dos professores-cursistas. Assim, a autora ao discutir a interatividade, no contexto da formação de professores, observou os desafios apresentados aos formadores de professores, quando se promoviam relações interativas menos verticalizadas. Entre estes desafios destaca-se a valorização do professor-cursista como um sujeito ativo, detentor e produtor de um saber, pois ao problematizar os saberes desses profissionais, o formador era desafiado a planejar e executar e propostas interventivas muito complexas, a fim de promover condições aos professores-cursistas de transitar por diferentes teorias e metodologias, estabelecendo relações e análises em dimensões sociais mais amplas.

No capítulo, **“Autoscopia como processo formativo: novos olhares sobre a subjetividade do professor”**, Rita de Cássia Souza Nascimento Ferraz discute sobre a importância da autoscopia como ferramenta que possibilita a apreensão do processo reflexivo do próprio participante em situações vivenciadas e sua contribuição para a construção da subjetividade do professor. O desenho teórico apresentado pela referida autora dialoga sobre a autoscopia como um processo formativo, promovendo uma intervenção reflexiva capaz de proporcionar aos docentes repensarem/reconstruírem seus conhecimentos sobre o processo de ensinar e, assim influenciar na construção da sua própria subjetividade como professor a partir do contexto da sua experiência profissional. A autora reforça a importância de utilizar a autoscopia no exercício do magistério, pois ela pode possibilitar ao sujeito uma reflexão sobre as condições de

elaborarem e constituírem novas formas de interação inter e intrapessoais, o que talvez possa modificar suas ações e experiências no contexto em que se inserem.

No texto **“Sobre extensão, currículo e formação docente: um relato de experiência**, de Hérwickton Israel de Oliveira Nascimento e Andreia Cristina Freitas Barreto, há a apresentação de aspectos referentes a importância da Extensão Universitária no âmbito da formação docente e sua necessária articulação com o Currículo. Os autores dão notoriedade ao Projeto de Extensão “Formação contínua na perspectiva inclusiva para professores de língua portuguesa”, desenvolvido na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) Campus XVIII, Eunápolis. A experiência deste projeto demonstra, através das vozes dos participantes, os processos de formação e amadurecimento profissional dos envolvidos neste processo de construção de saberes.

O último capítulo, **“Extensão universitária e formação de professores: apontamentos para o diálogo”**, de Lúcia Gracia Ferreira, Rita de Cássia Souza Nascimento Ferraz, Lucimar Gracia Ferreira e Álex de Carvalho Ferreira, traz um debate sobre a nossa sociedade que onde ainda se veem reflexos da modernidade, uma modernidade inconsistente e que ainda aspira incertezas e mudanças. A pesquisa revela resultados de um projeto de extensão de uma universidade pública da Bahia, que buscou promover o debate, a discussão e a reflexão sobre a formação dos professores na contemporaneidade. A avaliação realizada pelos cursistas, mostrou que o curso possibilitou mudanças no modo de pensar e agir dos participantes, sendo avaliado como positivo. Desse modo, ressaltam que a formação docente deve ser repensada para atender as demandas de uma sociedade contemporânea que reflete as incertezas da modernidade.

Encerramos esta apresentação na certeza que os textos aqui disponibilizados buscaram fomentar reflexões sobre o perfil do(a) docente do século XXI para atuar no contexto da diversidade, o que requer um profissional preparado para combater as mais variadas formas de exclusão e garantir a aprendizagem dos(as)

alunos(as). Os textos são inspiradores e incentivadores de formação docente e práticas de ensino que legitimam o direito à educação. Temos a certeza que as discussões não se encerram neste livro, mas que possam suscitar no leitor o desejo de se aprofundar ainda mais nestas discussões.

Lúcia Gracia Ferreira
Fábio Viana Santos
Roselane Duarte Ferraz
Mara A. Alves da Silva
(Organizadores)

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE ITABUNA, SUL DA BAHIA, BRASIL

Juilma Cristina Nogueira De Santana Santos
Lilian Moreira Cruz

Introdução

A escolha do tema proposto origina-se da experiência de ser professora¹, no papel de docente da educação básica, atuando no Atendimento Educacional Especializado (AEE), onde vivencio o cotidiano dos alunos da Educação do Campo, que são público-alvo da Educação Especial, tendo negado o seu direito à educação, tanto na educação regular quanto na Educação Especial. Durante toda minha trajetória profissional me inquietou, a dupla exclusão em que os alunos camponeses e, também, público-alvo da Educação Especial são submetidos, posto isto, minha orientadora e eu, decidimos investigar como ocorre, e se realmente acontece o AEE na Educação do Campo no município de Itabuna, no Sul da Bahia, Brasil.

Os alunos campesinos que apresentam deficiência ou transtorno global do desenvolvimento, em geral, estão sempre destinados a serem encaminhados para escolas urbanas e centros de Atendimento pedagógico especializado. Na escola do campo

¹ Este artigo é resultado do trabalho de Conclusão de Curso -TCC da Especialização em Educação do Campo, ofertada na Universidade Estadual de Santa Cruz, na turma de 2018. A primeira autora desta pesquisa apresenta as suas experiências da docência no AEE de Itabuna/BA e sua participação na elaboração da proposta político-pedagógica da rede municipal. A segunda autora do artigo, assume o lugar de orientadora do TCC e deste artigo.

não é oferecida o AEE, os docentes do campo não recebem formação para Educação Especial, e também, não são encaminhados para as escolas do campo profissionais atuantes na Educação Especial.

Discutir sobre o AEE na educação do Campo não é corriqueiro, poucos estudos e pesquisas têm sido desenvolvidos sobre essa temática. Portanto, há muito ainda para ser investigado, discutido e estudado, tanto para Educação Básica, como para Educação Especial e, principalmente, para a Educação do Campo.

A oferta do AEE, é respaldada pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), ela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (BRASIL, 1996) e pela Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2001). Geralmente, essa oferta não chega para os alunos camponeses. Assim sendo, o atendimento de suas necessidades é negado.

Para Mantoam (2005), pesquisadora renomada na área de Educação Especial, os espaços escolares devem ser apropriados para qualquer aluno. É fundamental que a criança com deficiência dê início a sua escolarização, desde a mais tenra idade e esteja participando dos contextos escolares como qualquer outra criança. Partindo desse princípio, considera-se importante a discussão a respeito do AEE e sua oferta na Educação do Campo, principalmente, ao considerarmos a práxis pedagógica e a construção de novos conhecimentos.

A relevância da temática é inegável e está diretamente relacionada à Educação do Campo e Educação Especial, e ao aluno sujeito desses processos. Faz-se necessário reconhecer as especificidades do aluno camponês, sua história, seus princípios éticos, políticos e identitários, e sobretudo, o direito desse aluno ao AEE sempre que necessário. Sendo o objetivo desse estudo analisar de que maneira é ofertado o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na educação do campo no município de Itabuna.

Políticas Públicas Educacionais: avanços legais na educação especial e campesina

a) Direito à Educação especial

As políticas públicas educacionais, em geral, estão envolvidas em um contexto de bastante complexidade e se estas forem destinadas a educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, as reflexões tornam-se ainda mais profundas, principalmente, por se tratar de um resgate histórico do processo de exclusão que as pessoas com deficiência sofreram e ainda sofrem (MANTOAM, 2005). Portanto, segue a luta das pessoas com deficiência para terem reconhecidas suas especificidades, diversidades, e sobretudo, seus direitos. É importante alcançar políticas públicas que respeitem o ser humano, aceitem as diferenças e possibilitem a convivência, inclusive na escola.

Na Constituição Federal de 1988, no capítulo I do artigo 5º afirma-se que todas as pessoas são iguais perante a lei e devem ter a garantia dos seus direitos a vida, liberdade e igualdade. Já no capítulo II, artigo 7º proíbe qualquer discriminação, no artigo 37 é garantida a proteção e integração social das pessoas com deficiência. No capítulo III que trata da educação, cultura e desporto, precisamente no artigo 208, fica garantido o Atendimento Educacional Especializado às pessoas com deficiência, destacando-se no inciso IV as possibilidades de acesso aos mais elevados níveis de ensino (BRASIL, 1988).

O direito ao atendimento educacional especializado é destinado aos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, isto é, público alvo da educação especial. Destarte, a educação especial difere da educação inclusiva, enquanto a primeira é destinada a um público específico, com necessidades de aprendizagens específicas; a segunda é destinada a todas as pessoas e objetiva romper com os processos discriminatórios ainda presentes no contexto da educação

brasileira, seja pelo gênero, a raça, a etnia, a orientação sexual, a condição econômica, entre outros aspectos.

O Brasil veio ao longo das últimas três décadas avançando na legislação no que concerne assegurar o direito à educação, especialmente, o direito à educação especial. Em 1989, por exemplo, foi implementada a Lei 7.853 de 24 de outubro de 1989 (BRASIL, 1989), sendo assegurado às pessoas com deficiência a igualdade de oportunidade, justiça social, respeito e dignidade. Sendo enfatizado o direito a educação e saúde. Já na década de 1990, crescem as reflexões acerca de “Educação para todos” mencionado na Declaração Mundial de Educação para todos (UNESCO, 1990) e na Declaração de Salamanca em 1994 (BRASIL, 1994). É ressaltado, a necessidade de providenciar a educação para todas as pessoas com deficiência no sistema regular de Ensino, em qualquer nível e idade.

Segundo Ferreira e Ferreira (2004), o Brasil comprometeu-se com essas convenções, quando assinou a Declaração de Salamanca perante a comunidade internacional, neste documento, o país assume a responsabilidade de ofertar o acesso e a qualidade, ou seja, assegurar o direito fundamental à educação nas escolas comuns, com respeito as necessidades de aprendizagens individuais, por entender que este é o caminho para combater a discriminação e a redução da pobreza.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no artigo 58, parágrafo I é garantido o Atendimento Especializado nas escolas regulares. Já no artigo 59 preconiza-se que os sistemas de Ensino devem assegurar aos alunos com necessidades educacionais especiais, atenção às suas especificidades, escolarização, inclusive com terminalidade específica (BRASIL, 1996). Em seguida, a resolução CNE/CEB nº 2/2001, que institui Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, no seu artigo 1º, determina o Atendimento especializado para alunos com deficiência na educação infantil (Creche e pré-escola) assegurando a esse aluno o serviço de Educação Especial (BRASIL, 2002).

Em 2008, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva, da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Tem como objetivo assegurar a inclusão escolar aos alunos com deficiência, transtorno globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, sendo garantido o acesso a escolarização e transversalidade da modalidade Educação Especial, da educação infantil ao ensino superior.

Em 2009, foi publicada a resolução CNE/CEB nº4/2009, no seu artigo 1º apresenta que é dever das escolas conceder matrículas ao público-alvo da Educação Especial e providenciar o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Este atendimento/acompanhamento deve ser voltado para formação do aluno, acessibilidade, estratégias de eliminação de barreiras, além de desenvolvimento da aprendizagem (BRASIL, 2009).

Diante das legislações apresentadas acima, reconhecemos a garantia do AEE em documentos norteadores da educação brasileira, contudo, sabemos que tanto as escolas urbanas, quanto as escolas do campo, este atendimento nem sempre é adequado e muitas vezes, suficiente. O que requer ações mais efetivas para legitimar o que preconiza as leis.

b) Direito à Educação Campesina

Todas as conquistas na Educação se originaram dos processos de reivindicações das populações em geral. Obviamente, quando nos referimos a Educação do Campo essa trajetória não é diferente, pelo contrário, traduz-se em uma história de lutas pelos direitos negados. A classe trabalhadora camponesa, utilizando-se dos movimentos sociais, lutou e luta, com objetivo de alcançar um projeto educacional que respeite sua diversidade, interesses e especificidades, ou seja, uma educação voltada para além da escolarização, formação e emancipação humana do sujeito camponês.

Então para que fossem garantidos esses direitos oriundos dessas conquistas recentes, para que fosse legitimado as

especificidades dos povos campesinos, surgiram as legislações que versam sobre o tema. Dentre estas, destacamos as Diretrizes Operacionais para Educação Básica das escolas do campo (BRASIL, 2001b), a Resolução CNE/CEB nº 1/2002 (BRASIL, 2002) e Resolução CNE/CEB nº 2/2008 (BRASIL, 2008), Parecer CNE/CEB nº 1/2006 (BRASIL, 2006) que reconhece os dias letivos de alternância, Resolução CNE/CEB nº 4/2010 (BRASIL, 2010a), que reconhece a educação do campo e define a identidade da escola do campo, o Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010 (BRASIL, 2010b), que dispõe sobre a Política Nacional da Educação do Campo e dispõe sobre o Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

Atualmente, os povos campesinos vislumbram a participação no movimento para Educação do Campo, nas Conferências Estaduais e Nacionais da Educação (CONAEs) que tem como objetivo principal a proposta para o Plano Nacional de Educação. Quando o Plano Nacional se transformou na Lei nº 13.005/14 (BRASIL, 2014), com vinte metas para Educação nos próximos dez anos, ressalta-se que a Educação do campo aparece em praticamente todo o processo. Então, evidencia-se o Decreto nº 7.352/10 (BRASIL, 2010b) que em seu artigo 1º eleva a Educação do Campo a condição de Política Pública de Estado e a inclui como disciplina no Ensino Superior.

No ano de 2012 o governo Federal criou mais uma política para Educação do Campo, o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), que vem sendo avaliado pelo Fórum Nacional de Educação do Campo como Programa dentro da lógica da Agroecologia para formar mão-de-obra na perspectiva agroecológica (SANTOS, 2015). Esta política apresenta um conjunto de ações que objetiva melhorar a educação do campo, para isso assegura a formação de professores, a produção de material didático para contemplar as necessidades de aprendizagens individuais dos alunos campesinos, além de adequar a infraestrutura das escolas.

Ao analisar as políticas voltadas para Educação do Campo, vamos perceber que depois da década 90, com a ideia de “Educação para Todos”, os movimentos sociais foram fortalecidos, o que resultou em crescimento dos povos camponeses.

Para Caldart (2002, p. 16):

Os povos do campo têm uma raiz cultural própria, um jeito de viver e trabalhar distinto do mundo urbano e que inclui diferentes maneiras de ver e de se relacionar com o tempo, o espaço, e o meio ambiente, bem como, de viver, de organizar a família, a comunidade, o trabalho e a educação. Nos processos que produzem sua existência vão também se produzindo como seres humanos.

Para a referida autora, o povo do campo tem suas peculiaridades, suas culturas, ou seja, sua identidade própria. O implica na necessidade de ofertar um modelo de educação que não só respeite essa diversidade, mas também as valorizem. Ainda para a autora, especialmente no que se refere a Educação do Campo, ainda é preciso que se tenha continuidade das Políticas Públicas da Educação para os camponeses. No entanto, não se pode deixar de ressaltar que a Educação do Campo representa uma grande conquista, forjada nos movimentos sociais pelo povo do campo fazendo valer o respeito aos seus direitos. Porém, não é só ofertar uma educação, é necessária uma educação que atenda às necessidades do povo camponês, o que também inclui os alunos público alvo da educação especial.

c) Educação do campo e educação especial: uma interconexão necessária

A Educação no Brasil, ainda tem, o desafio de viabilizar o acesso e permanência dos alunos público-alvo da Educação Especial na escola. A Educação Especial, de acordo com a Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional (9.394/96), precisamente,

no capítulo V, artigo 58, é entendida como modalidade de Educação escolar que deve ser oferecida na rede regular de Ensino (BRASIL, 1996).

A Educação Especial como modalidade organiza-se, afim de oferecer a todos os níveis e etapas da Educação Básica, o atendimento necessário ao seu público-alvo, sendo o AEE que deverá identificar, elaborar, organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para plena participação dos alunos, considerando suas necessidades especiais (RAPOLI *et al*, 2010).

No Brasil, todos alunos desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, tem direito ao Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2011), portanto, o aluno campesino com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, também, é sujeito de direito, visto que, a Educação Especial deverá atender todos os níveis e etapas de ensino. De acordo com o Decreto Presidencial nº 7.611 de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011), dentre os objetivos do AEE está garantida a transversalidade das ações da Educação Especial no ensino regular.

O campo representa mais que um espaço geográfico, é visto pelos movimentos sociais, como um cenário de lutas, embates políticos e reflexões sociais, assim, também são suas escolas, essas refletem anseios, compreensões, tradições e costumes dos seus povos. Todas as escolas, assim como a população em geral, apresentam em sua diversidade pessoas com deficiência, e essas têm direito a escolarização e AEE.

Segundo Caldart (2002), as escolas do campo necessitam ofertar a Educação Especial e assumir uma posição de luta por Políticas Públicas que assegurem as populações campesinas uma educação com sua participação vinculada a sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais. No entanto, isso requer o engajamento dos governantes, dos profissionais da educação, dos pais, das mães, dos alunos e da comunidade em geral.

Abordagem Metodológica

Ao elaborar os objetivos desta pesquisa, fez-se necessário, tecer a trajetória metodológica, a fim de ser possível atingir o propósito da investigação. Para tanto, optou-se pela pesquisa qualitativa, embasada nos estudos de Bogdan e Biklen (1994). Visto que este tipo de abordagem é adequado para discutir e aprofundar nos conceitos referentes ao tema. A pesquisa qualitativa é um método de investigação científico que tem seu foco na característica subjetiva do objeto a ser analisado, sendo ressaltado no estudo das experiências individuais, com objetivo fundamental de compreender o comportamento e/ou realidade a ser estudada (BOGDAN; BIKLEN, 2014).

Essa pesquisa é de cunho exploratória e documental, utilizou da revisão de literatura sobre o tema e análise de documentos que permeiam a implantação do AEE nas escolas do campo, da rede pública de ensino do município de Itabuna, no Sul da Bahia, Brasil. A pesquisa documental para Lopes (2006) é uma técnica de análise, que tem como base a investigação por meio de fontes escritas, documentos contemporâneos e/ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos.

O método de análise apoia-se na metodologia dialética, que para Kosisk (1997, p. 20) “implica uma explicação objetiva da realidade estudada, penetrando na riqueza de seus conteúdos a fim de transitar da “coisa em si” para um “concreto pensado”. A opção por essa abordagem, justifica-se pela necessidade de compreender as Políticas Públicas implementadas no município de Itabuna-BA, com relação a educação especial, sendo assim, para análise adota-se o materialismo histórico dialético, pois entende-se que esse contribui para desvelar a realidade, possibilitando abranger o real, a partir, das contradições e relações entre particularidades, singularidade e universalidade.

Dentre as possibilidades, o município de Itabuna localizado no sul da Bahia/Brasil, foi escolhido para esta pesquisa, uma vez que, a sua rede municipal de ensino se destaca na região, tanto

pela posição geográfica que ocupa, quanto pela condição econômica, pois durante décadas representou um polo de concentração de comércios e serviços, tanto na saúde quanto no âmbito educacional. A rede educacional pública desse município conta com 12 escolas do campo que ofertam o AEE, das quais duas possuem salas de recursos multifuncionais, como a escola Zacarias Dantas e a escola Avelina Sandes.

Resultados e Discussão

A escolha pelo tema, resulta de uma inquietação profissional, pela necessidade de compreender a realidade e, por conseguinte, saber como transformá-la. A opção pela pesquisa qualitativa se deu por entender que essa está adequada a proposta da pesquisa, um método teórico e documental foi preferido, por conta da necessidade de compreender a realidade por meio de registros públicos. Para tanto, além de recorrer a legislação, alguns autores como Caldart (2002), Mantoan (2005,2006), Rapoli (2010) e Santos (2015) foram lidos e buscou-se registros da Secretaria Municipal de Educação, por meio das Assessorias de Educação do Campo, Educação Inclusiva e Coordenação de Sala de Recursos Multifuncionais (SRMI), relatórios do AEE e da proposta Político-Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Itabuna, do ano de 2019. Quando nos propusemos analisar como é ofertado o AEE na Educação do Campo, a trajetória adotada parte da identificação das escolas que contam com esse serviço; qual perfil dos professores que lá atuam; e como são encaminhados os alunos para este atendimento?

Esperamos que os resultados encontrados possam contribuir para o entendimento do fenômeno que se caracteriza pela não conclusão da escolarização básica dos alunos oriundos do campo, que são público-alvo da Educação Especial, visto que, esses encaminhados para o AEE no centro de atendimento na área urbana, o que acarreta limitações e dificuldades que os próprios alunos e suas famílias não podem arcar. Acreditamos que os dados encontrados respondem parcialmente as questões propostas.

Buscou-se na legislação estudada destacar o direito a educação como inalienável, em seguida, ressaltar a transversalidade da educação especial, um direito que deverá atender da educação infantil até o ensino superior sempre que necessário. Na educação especial deve disponibilizar recursos, serviços de acessibilidade, AEE, complementar ou suplementar a formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação. A Educação Especial vai garantir a superação das práticas de exclusão e fracasso escolar, assegurando:

[...] recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001, p.3).

Segundo dados informados por conta da preocupação com o AEE na Educação do Campo, no ano de 2009 foi criado e implantado projeto psicopedagógico da escola do campo, que se caracterizava por ofertar AEE, contudo, especificamente para dificuldade de aprendizagem, contando inicialmente com duas profissionais pedagogas especialistas em psicopedagogia (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ITABUNA – SMEI, 2019). O referido projeto estava sobre a Coordenação do Centro Psicopedagógico da Educação Inclusiva (CPEI), Centro de Atendimento Educacional da rede municipal de educação, localizado na zona urbana de Itabuna-BA.

A primeira autora deste artigo, atuou como docente do AEE no município de Itabuna/BA e participou da elaboração da Proposta Político-Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Itabuna intitulada Pelo Direito de Aprender, no ano de 2019. Durante o processo percebeu que há por parte dos profissionais

envolvidos na educação, o reconhecimento da necessidade de ofertar o AEE para a escola do campo. Contudo, os esforços não coadunam com uma política pública institucionalizada que garanta acessibilidade aos alunos campesinos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação.

É mister pontuar que a Secretaria de educação do município deve fornecer aos alunos público-alvo da Educação Especial e campesinos, os mesmos atendimentos recebidos pelos alunos na mesma condição, da zona urbana, tanto no que se refere aos procedimentos e atendimentos em geral; a adaptação de material (recursos didáticos pedagógicos) tornando-os acessíveis, e atenção à necessidade individual de cada discente.

Em 2010 mais uma profissional com formação em Pedagogia e especialização em Psicopedagogia, oriunda da zona urbana, foi encaminhada para integrar a equipe que atende os alunos campesino. Nesse período, que compreende os anos de 2009 e 2010 foram atendidas vinte seis escolas do campo com sala multisseriadas². Quatro escolas com ciclos de formação e desenvolvimento humano, perfazendo assim, um total de 159 alunos atendidos no AEE, no período de dois anos (Tabela 1).

Tabela 1- Disposição de escolas, alunos atendidos e professoras responsáveis no período de 2009-2010.

Ano de 2009-2010			
Escolas	Nº de escolas	Nº de alunos	Pedagoga/psicopedagoga
Multisseriadas	26	109	02
Ciclo de formação	04	50	01
Total	30	159	03

Fonte: Relatórios do AEE fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Itabuna-BA em 2019

² Dados registrados em relatórios fornecidos pela equipe do AEE do município de Itabuna que atuam na Educação do Campo.

Durante o atendimento do AEE, nos anos de 2009 e 2010, outras necessidades foram identificadas em 19 alunos, como por exemplo, a urgência de acompanhamento de outros profissionais como o Neurologista, o Psicólogo, o Fisioterapeuta e o Pedagogo Especializado (Tabela 2).

Tabela 2- Encaminhamentos para o Centro Especializado na zona urbana no período 2009-2010.

Atendimento Especializado: Encaminhamentos/ Centro Especializado zona urbana – ano 2009-2010	
Neurologia	08 alunos
Psicologia	06 alunos
Fisioterapia	01 aluno
Pedagogia/ Especializada	04 alunos
Área de deficiência Visual (Braille), Libras, deficiência intelectual	

Fonte: Relatórios do AEE fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Itabuna-BA em 2019

De acordo os relatórios fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Itabuna-BA, nos anos de 2011- 2012, excetuando o número de alunos, o atendimento permaneceu praticamente inalterado. No período letivo de 2013 encerra-se o projeto psicopedagógico para educação do campo e é implantada a primeira sala de recursos multifuncionais com o objetivo de ofertar o AEE (SMEI, 2019). Nesse momento foi realizado mapeamento para identificar alunos com necessidades especiais nas escolas do campo. Em 2014 a Assessoria de educação do campo (à época) solicita implantação de uma segunda sala de recursos multifuncionais no campo, ressaltando que a mesma profissional atuava em ambas as salas, distribuindo sua carga horária entre as duas unidades (SMEI, 2019).

No ano de 2015, excetuando o número de alunos, o atendimento permaneceu praticamente inalterado. Já em 2016 ocorreu mais uma solicitação para implantação de terceira sala de recursos multifuncionais, o que segundo os relatórios do AEE, não foi possível ser realizado pela Secretaria de Educação do

município, por escassez de recursos financeiros. Então, foi realizada a proposta pela coordenação da sala de recursos multifuncionais de implementar o Serviço de Itinerância, no papel do professor itinerante. (SMEI, 2019). De acordo com o Instituto Helena Antípoff (IHA) este tipo de serviço tem por objetivo, prestar assessoria às escolas regulares que possuem alunos com necessidades especiais incluídos (BUENO, 2001).

Em 2017, mais duas profissionais, ambas pedagogas, foram removidas do meio urbano para a educação do campo, com o objetivo de ampliar o AEE (RELATÓRIOS DO AEE). No ano de 2018 mais uma professora foi encaminhada com o mesmo objetivo e especificamente para o serviço de Itinerância nas escolas indicadas no Quadro 1. Para o projeto de Itinerância no campo, limitações como espaço físico, profissionais especializados disponíveis e acesso para transportes inviabilizam a implantação de novas classes multifuncionais no campo. Ainda em 2018, na escola Zacarias Dantas ocorre a substituição da sala de recursos multifuncionais pelo serviço Itinerante (SMEI, 2019).

Quadro1- Escolas que recebem atendimento de Itinerância

Número	Escolas
01	Bom Jesus da Lapa
02	Cosme e Damião
03	Filemon Brandão
04	Gabino Krushevsk
05	Pequeno Produtor
06	Roça do povo
07	Santa Rita III
08	Santa Terezinha
09	Santinha Tavares
10	Francisco de Sá
11	São José
12	Zacarias Dantas

Fonte: Relatórios do AEE fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Itabuna-BA em 2019

No ano de 2019, doze escolas receberam atendimento itinerante, enquanto que, apenas a escola Avelina Sandes ainda conta com a sala de recursos multifuncionais. No primeiro semestre deste ano, o serviço de AEE para o campo atendeu, aproximadamente, 202 alunos (RELATÓRIOS DO AEE).

É importante ressaltar que quanto a formação docente informada, a Assessoria que é feita em serviço, a partir de encontros quinzenais entre a Coordenação e os docentes. Constatou-se que não existe legislação exclusiva do município que ampare o funcionamento dessa coordenação SRMI e atendimento especializado, pois as diretrizes municipais para a educação Especial encontram-se em construção³. Portanto, esse projeto é amparado pela legislação nacional.

A Assessoria de Educação Inclusiva informa que todas as escolas que recebem AEE no campo são orientadas a incluir esse serviço no Projeto Político Pedagógico (PPP). A partir dos relatórios do AEE, foi possível perceber-se que ocorreu uma diminuição de 50% de salas de recursos multifuncionais em escola do campo, por terem optado pelo serviço de Itinerância. Este tipo trabalho é uma alternativa adotada pelo município por ter menor impacto orçamentário (SMEI, 2019). Também foi possível notar nos relatórios que existe uma limitação quanto a formação docente, tanto para o professor especializado quanto o da classe comum, ambos, não recebem formação na educação especial ou do campo, respectivamente.

Nota-se, também, ausência de diagnóstico inicial para encaminhamento dos alunos, evidenciando, a indicação dos mesmos, apenas pelo professor da classe comum. Portanto, os espaços escolares devem tornar-se democráticos, de respeito, reconhecer as diversidades e aceitar as diferenças para que rumem a superação das contradições impostas pela lógica do

³ O artigo foi escrito em 2019 e em 23 de dezembro de 2020, a versão final das Diretrizes municipais para a educação Especial foram publicadas no diário oficial de Itabuna-BA.

dominante. Para tanto, faz-se necessário uma transformação profunda no sistema de ensino e o surgimento de novas políticas públicas para Educação Inclusiva, essas devem priorizar o atendimento para qualquer aluno.

Segundo Mantoan (2006, p. 8) “[...] o direito a educação é indisponível e, por ser um direito natural não faço acordos quando me proponho a lutar por uma escola para todos, sem discriminações, sem ensino a parte para os mais ou menos privilegiados”. A educação é um direito fundamental social de todos. Nesse ínterim, o AEE por exemplo, deve garantir ao aluno campesino os seus direitos, tais como acesso e permanência na escola, formação e qualificação de professores, currículos, métodos, adaptação curricular, arquitetônica e atitudinal. Contudo, isso requer investimentos governamentais nestes aspectos.

Indubitavelmente, a educação especial deve se fazer presente cotidianamente nas escolas campesinas para garantir o acesso a aprendizagem de todos os alunos. A educação especial não deve se fazer presente num dia isolado, com serviço itinerante, posto que as demandas de práticas pedagógicas especializadas fazem parte do dia a dia do contexto de qualquer escola, seja urbana ou do campo.

A superação da dupla exclusão que permeia a escolarização do aluno campesino com deficiência e/ou transtorno global do desenvolvimento, tanto é da responsabilidade da educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, quanto da própria Educação do campo, enfim, de todos nós e continuará sendo pauta de luta dos estudantes com necessidades educativas especiais, campesinos, dos movimentos sociais e da sociedade em geral.

É necessário ressaltar, que a proposta que se encontra em construção direcionada à educação especial na perspectiva inclusiva no município de Itabuna/BA, apresenta uma discussão amparada na legislação brasileira, seu processo conta com a participação de profissionais qualificados, comprometidos e engajados com a educação local (SMEI, 2019). É importante também enfatizar que há necessidade de acompanhar a execução

desta proposta e seus desdobramentos na educação municipal. Destarte, este artigo não esgota essa discussão, uma vez que a pesquisa foi realizada no momento de constituição da proposta Político-Pedagógica da Rede, momento ainda de análise das demandas da educação municipal, no que concerne o público alvo da educação especial.

As políticas públicas precisam ser discutidas, aprofundadas e reinventadas, segundo Mantoan (2006, p.8) “[...] as escolas devem ser abertas, incondicionalmente a todos os alunos, e, portanto, inclusiva”. Para tanto, precisamos avançar não só na legislação brasileira, mas especialmente, na efetivação do que estas preconizam para a educação do país. Não basta políticas públicas educacionais voltadas para educação especial na perspectiva inclusiva, são necessários fortes investimentos em formação docente, salário decente para os professores, infraestrutura adequada, recursos humanos e didáticos, envolvimento da família no processo de aprendizagem dos estudantes, envolvimento da comunidade em geral, entre outros. Ressalto ainda que é necessário o acompanhamento do andamento de qualquer política pública por parte de toda sociedade.

Considerações Finais

Com base no que foi exposto conclui-se que, apesar dos esforços empreendidos pelos professores envolvidos na rede pública de ensino, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na educação básica do município de Itabuna-BA é ineficiente. Ainda falta interesse fundamental do poder público, que pouco tem contribuído para minimizar a dupla exclusão sofrida pelo aluno campesino com deficiência e/ou transtorno global do desenvolvimento. Esta conclusão é baseada na análise dos relatórios do AEE fornecidos pela secretaria municipal e pelas escolas do campo, bem como e não menos importante, das análises do processo de construção da Proposta Político-Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Itabuna-BA,

intitulada “Pelo Direito de Aprender”, a qual a primeira autora deste artigo fez parte. Posto isto, foi possível vivenciar os dilemas sofridos pelos docentes na busca pela garantia do direito à educação de alunos camponeses.

Os espaços proporcionados pelo poder público para que se estabeleça ações de inclusão ainda não oportunizam a garantia de condições para todos os alunos. As condições de acesso, permanência e ensino de qualidade não são alcançadas num serviço itinerante. Os alunos que compõem o público-alvo da Educação Especial não conseguem vivenciar experiências, que se interliguem com conhecimentos construídos na escola e na comunidade do campo.

Dessa forma, esses alunos podem não ser capazes de exercitar-se a ponto de desenvolver capacidades de vida em sociedade, e especialmente, na construção acadêmica até os níveis mais altos da educação. Para se fazer educação de qualidade e lutar contra qualquer forma de exclusão, segregação e discriminação, requer investimentos qualitativos e quantitativos, tanto direcionados a escola e seus alunos, como para os profissionais da educação. Em suma, educar para o exercício da cidadania, implica o envolvimento de toda sociedade.

Referências

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação**. São Paulo: Vozes, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa de Brasil**. Brasília. Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei 7.853 de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre Coordenadoria Nacional para integração da pessoa portadora de deficiência. **Diário Oficial da União**. Brasília, 24 out. 1989.

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: **Unesco**, 1994.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001. **Diário Oficial da União**. Brasília, 14 set. 2001, seção 1E, p. 39-40.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB Nº 2/2001. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: MEC/CNE, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB Nº 1/2006**. Dias letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros familiares de Formação de Alternância. Brasília: MEC/CNE, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008 – Institui diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação básica do Campo. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da educação. Secretaria de Educação Especial. Resolução CNE/CEB nº 4 de 2 de outubro de 2009. **Diário Oficial da União**. Brasília, 5 out. 2009, seção 1, p.17.

BRASIL. MEC/SEESP. Marcos Políticos legais da educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. **Secretaria de educação Especial**: Brasília, Secretaria de Educação Especial, 2010a.

BRASIL. **Decreto nº 7.352**, de 4 de novembro de 2010. Dispões sobre a política da Educação de Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília, 2010b.

- BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Mec., 2011.
- BRASIL. Plano Nacional de Educação. **Lei 13.005**, de 25 de junho de 2014. Diário Oficial da União, Brasília, 25 jun. 2014.
- BUENO, J. G. A inclusão de alunos diferentes nas classes comuns do ensino regular. In: **Temas sobre desenvolvimento**. São Paulo, v. 9, n. 54, p. 21-27, 2001.
- CALDART, R. S. Por uma educação do campo, traços de uma identidade em construção. KOLLING, E.J.; CEROLI, P.R., CALDART, R.S. (Org.) **Educação do campo: Identidade e Políticas**. Coleção Por uma Educação do Campo, n. 4. Brasília-DF, 2002.
- FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. Sobre Inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M. C. R.; LAPHANE, A. L. F. (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. São Paulo: Autores Associados, 2004, p. 21-48.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ITABUNA/BA (SMEI) - proposta político-pedagógica da rede municipal de ensino de Itabuna: Pelo direito de aprender. **Diário Oficial**. agosto de 2019, p. 64 - 1549.
- KOSIK, K. **A dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- LOPES, J. **Fazer do Trabalho Científico em Ciências Sociais Aplicadas**. Recife: Editora Universitária, UFPE, 2006.
- MANTOAN, M. T. E. Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças. **Nova Escola**, maio, 2005.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê, como fazer?** São Paulo, Moderna, 2006.
- RAPOLI, E. A. et al. **A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar: A escola comum inclusiva**. Ministério da Educação. Brasília: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SANTOS, A. R. dos. **Políticas Públicas Educacionais do PAR em municípios da Bahia**. Projeto de Pesquisa. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Ilhéus, 2015.

UNESCO. Declaração mundial sobre educação para todos. **Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Tailândia, 1990.

A LEI 10.639/03 NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA SURDOS/AS E DA MEMÓRIA COLETIVA

Wermerson Meira Silva
João Diógenes Ferreira dos Santos

Notas introdutórias

Este trabalho tem como objetivo analisar a Lei 10.436/2002 que oficializa a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) no País e a Lei 10.639/2003 que insere o componente curricular História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Na Educação Básica, e as concepções de memória coletiva na perspectiva de Halbwachs, em um viés da Educação Inclusiva. Nesse sentido, iniciaremos as nossas discussões a respeito da promulgação das Leis, posteriormente, relacionando com a memória coletiva, através das práticas pedagógicas no cotidiano escolar inclusivo, refletindo também na diversidade cultural. Mesmo as demonstrações culturais estando presentes, na pluralidade linguística, nas artes populares, dentre outras, se faz necessário suscitar as discussões a respeito das reflexões histórico-sociais e educacionais, resgatando a trajetória das comunidades surdas e suas memórias em sala de aula.

Dessa forma, traremos discussões a respeito da trajetória do povo negro/a, a fim de compreendemos que não basta constar na Lei a implantação do componente curricular Ensino e Cultura Afro-brasileira e Africana na educação dos povos surdos e não surdos, mas embasamentos de contribuição para a formação da sociedade brasileira, proporcionando pensar nos processos de exclusão sociorracial, no Brasil, bem como a falta de acesso e acessibilidade na Educação Inclusiva.

Desse modo, colocamos em discussão a memória, com base nos estudos de Maurice Halbwachs, que nos ajudam a situar a memória coletiva no conjunto diverso de acontecimentos que resultam nas relações sociais de grupos através de depoimentos, contatos, lembranças, expressões, recordações (re) construídas sobre um fundamento comum. Assim, surge a problemática: Como considerar a Lei de Libras Nº 10.436/2002 e a Lei de História e Cultura Afro-brasileira e Africana a 10.639/2003, nas práticas pedagógicas, no cotidiano escolar inclusivo, com foco nas memórias dos/as discentes surdos/as? Buscamos essa resposta por meio de uma revisão sistemática, fundamentada na Educação Inclusiva e na teoria de Maurice Halbwachs, que aborda a memória coletiva.

Caminhos das Leis 10. 436/2002 e 10.639/2003

A implantação do Ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana, no currículo escolar, parte da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – 9394/96, que apresenta, como princípios básicos, os conceitos de igualdade, liberdade e diversidade, conforme é evidenciado a seguir:

- I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; [...]
- X – Valorização da experiência extra-escolar....(BRASIL, 1996, Art. 3º).

Analisando a LDB 9394/96, nesse quesito, nos questionamos o ato de fazer o que está exposto teoricamente e que tanto distancia, na prática. Como intervir nos processos escritos que não estão materializados em espaços emergenciais e necessários para as comunidades diversas? Então, concordamos com John Austin (1962), quando afirma que o ato de dizer algo é fazer algo, e não simplesmente performativar, como descrever e/ou relatar, sendo necessário fazer e realizar uma ação.

Nesse sentido, relacionando essa lógica à educação inclusiva, evidenciamos o artigo 26 da LDB 9.394/96:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996, art. 26).

Para uma educação inclusiva de qualidade, que atenda a um direito humano para se capacitar e ofereça acessibilidade em todo o sistema educativo, deve assegurar aos discentes surdos/as o acesso à diversidade manifestada através da etnia, religião, gênero, características físicas, sociais, linguísticas etc.

A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral [...]. Na perspectiva inclusiva, suprime-se a subdivisão dos sistemas escolares em modalidades de ensino especial e de ensino regular. As escolas atendem às diferenças sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender, para avaliar (currículos, atividades, avaliação da aprendizagem para alunos com deficiência e com necessidades educacionais especiais) (MANTOAN, 2003, p.16).

Baseado na declaração da autora, percebemos que o currículo não deve ser discriminatório, excludente e eliminatório, mas deve ser aberto à pluralidade, respeitando as diferenças culturais e étnicas para a formação do povo brasileiro, levando em consideração as temáticas referentes à cultura africana, indígena dentre outras.

Para Iris Amâncio (2008, p. 33), isto significa que:

Tal como apresentava, corroborava uma prática pedagógica pautada em simples contribuições do indígena e do africano,

alimentando o tradicional olhar exótico sobre ambos, o qual os reduz a meros produtores culturais de danças, artesanato, comidas e diferentes dialetos. Quanto à reflexão histórica, esta permanecia vinculada ao legado português e aos grandes feitos dos heróis lusitanos, do século XVI ao XIX.

A pluralidade étnico-racial vem sendo uma característica da população ao longo da história e nesse percurso a diversidade cultural é contínua, sendo um desafio para o sistema educacional. Tratar as relações étnico-raciais de forma igualitária, uma vez que a escola acaba reproduzindo o que a sociedade, ao longo da história, construiu, classificando como superior, inferior, dominantes e dominados. Sobre essa problemática, Munanga sublinha que:

É através da educação que é a herança social de um povo é legada as gerações futuras e inscrita na história. Privados da escola tradicional, proibida e combatida para os filhos negros, a única possibilidade é o aprendizado do colonizador. Ora a maior parte das crianças está nas ruas. E aquela que tem a oportunidade de ser acolhida não se salva: a memória que lhe inculcam não é do seu povo; a história que lhe ensinam é outra, os ancestrais africanos são substituídos por gauleses e francos de cabelos loiros e olhos azuis; os livros estudados falam de um mundo totalmente estranho, da neve e do inverno que nunca viu, da história e da geografia das metrópoles; o mestre e a escola representam um universo muito diferente daquele que sempre a circuncidou. (MUNANGA, 1986, p.23).

Percebemos que a análise de Munanga (1986) do negro ter acesso somente à cultura do colonizador, atualmente o sistema educacional continua reproduzindo não somente com a cultura negra, como também com outros grupos étnicos, como os ciganos, índios, no que se refere às diferenças linguísticas, sociais, de gênero, e os grupos de pessoas com surdez, que, no atual contexto educacional, são invisíveis. Portanto a diversidade existente no espaço escolar é um desafio urgente.

Tratando-se dessas minorias, no Brasil, um marco nas comunidades surdas foi à aprovação da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), reconhecida como meio legal de comunicação e expressão de pessoas surdas brasileiras por meio da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, conforme estabelecem os artigos 1º e 2º da referida legislação.

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil (BRASIL, 2002, p.1).

Com a oficialização da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), no País, deu-se o direito às comunidades surdas a toda transmissão de ideias, fatos, expressão e comunicação, na perspectiva inclusiva, e sua capacidade nos diferentes contextos sociais. Dessa forma, a alfabetização na perspectiva da inclusão para os/as surdos/as, é reconhecer que o processo de aprendizagem escolar deve acontecer na língua natural, LIBRAS, e a segunda língua é a língua portuguesa.

O letramento não pode ser considerado um “instrumento” neutro a ser usado nas práticas sociais quando exigido, mas é essencialmente um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais (SOARES, 1998, p.75).

As línguas de sinais são consideradas pela linguística como línguas naturais ou como um sistema linguístico legítimo e não como código de adaptação para os indivíduos surdos/as. A língua, antes de ter a nacionalidade brasileira, inglesa, alemã ou outra, inicialmente, é uma língua de sinais que atende todos os critérios linguísticos como a fonologia, morfologia, semântica, pragmática e sintaxe, capaz de gerar infinitas sentenças (QUADROS & KARNOFF, 2004).

Posteriormente, a Lei 10.436/2002 foi regulamentada pelo Decreto 5.626/2005, no dia 22 de dezembro de 2005. As pessoas surdas tiveram o reconhecimento da língua visual-motora, sendo obrigatório, nos espaços sociais, escolares e não escolares, a inclusão do componente curricular da LIBRAS no cursos em licenciaturas e bacharelados, tradutores e intérpretes de LIBRAS nas escolas inclusivas, certificação de proficiência para o uso e ensino e para tradução e interpretação para atuação, acessibilidade de conhecimento ofertado pelo poder público e privado para as comunidades surdas e o respeito e acesso da língua como comunicação.

Partindo do pressuposto das escolas inclusivas, as práticas, na sala de aula, devem ser orientadas de um modo que promovam a inclusão, na perspectiva do letramento, através das habilidades de ensino e propostas pedagógicas, levando em consideração a diversidade e a relação de discentes surdos/as e não surdos/as.

[...] implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com os outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória, para catarse...: habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mãos desses protocolos, ao escrever: atitudes de inserção efetiva da escrita no mundo da escrita, tendo interesse e informações e conhecimentos, escrevendo

ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor [...] (SOARES, 2001, p. 92).

Além da regulamentação legal da LIBRAS, as pessoas surdas conquistaram outros direitos, no que se refere à acessibilidade linguística, educacional, arquitetônica, dentre outros. Dessa forma, as escolas tiveram que se adequar, disponibilizando a presença do tradutor e intérprete de LIBRAS na Educação Básica e Superior, para acompanhar os surdos/as na sala de aula, mediando todo conhecimento ministrado pelo professor do componente curricular em LIBRAS.

Outro marco na Educação foi a Lei 10.639, promulgada em 09 de janeiro de 2003, pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva⁴, como resultado de uma reivindicação histórica da população negra brasileira. Essa Lei consiste na obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, no currículo regular do sistema de ensino brasileiro, ressaltando a importância da cultura negra na formação da sociedade brasileira.

Art. 1o A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1o O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil.

§ 2o Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira. (BRASIL, 2003, p.1).

⁴ Período do mandato [2003 a 2011].

Conforme explica Arroyo (2007), é dever do Estado, através das suas políticas, garantir o direito à cultura, identidade, diversidade dos coletivos étnico-raciais. Além do mais, eliminar toda forma de racismos instituídos que insiste numa espécie de conversão dos educadores, limpando de sua mente todo tipo de resquício de racismo sem elevar esses processos ao nível de políticas de Estado, dissolvendo o racismo personalizado nos agentes escolares, nos produtores de material ou nas editoras, perdendo de vista os perversos processos estruturais que o produzem e reproduzem, nas estruturas de poder, nas políticas, nas estruturas da sociedade, no sistema normativo e legal.

Desse modo, é necessário que se materializem as políticas públicas entre a Lei 10.436/2002 juntamente com a Lei 10.639/2003, com o intuito de pensarmos nas práticas pedagógicas, no cotidiano escolar, na Educação Inclusiva para pessoas surdas e não surdas, pautando a harmonia racial e diversidade cultural que, mesmo estando presentes as demonstrações culturais, em suas diversas manifestações, as artes populares, dentre outras, é imprescindível suscitar as discussões a respeito das reflexões histórico-sociais e educacionais, resgatando a trajetória do povo negro/a e das suas memórias no âmbito inclusivo.

Ações educativas têm como eixos o convívio com as diferenças e a aprendizagem como experiência relacional, participativa, que produz sentido para o aluno, pois contempla sua subjetividade, embora construída no coletivo das salas de aula. É certo que as relações de poder presidem a produção das diferenças na escola, mas a partir de uma lógica que não mais se baseia na igualdade como categoria assegurada por princípios liberais, inventada e decretada, a priori, e que trata a realidade escolar com a ilusão da homogeneidade, promovendo e justificando a fragmentação do ensino em disciplinas, modalidades de ensino regular ou especial, seriações, classificações, hierarquias de conhecimentos. [...] O direito à diferença nas escolas desconstrói, portanto, o sistema atual de significação escolar excludente, normativo, elitista, com suas

medidas e seus mecanismos de produção da identidade e da diferença (MANTOAN, 2003, p. 20).

Diante da exclusão de discutir as temáticas relacionadas à educação inclusiva para discentes surdos/as e à respeito das matrizes africanas, compreendemos que não basta constar nas leis q a importância da educação nacional e dos povos que colaboraram para a formação da sociedade brasileira, se faz necessário pensar nos processos de exclusão sociorracial e inclusivo, no Brasil, e como dirimir essas questões que excluem, anulam, diminuem, neutralizam, as comunidades surdas em seus processos de formações diversas nas escolas inclusivas.

Com isso, refletirmos na inclusão dos diferentes grupos para a formação da sociedade brasileira, é incluirmos a ancestralidade do ser humano, e constituição das suas raízes, nos processos identitários de cada um/uma, partindo do universo escolar passar a tratar cientificamente da história do Continente Africano e de seus países e suas relações étnicas raciais, apresentando os índices acentuados, baixa autoestima, as piores condições de moradia, saúde, trabalho e educação.

Pensar na cultura negra, como produto, é exclusão dessas comunidades do sistema educacional brasileiro, em especial, no que tange à tradição afro-brasileira, sem relativizar, mas considerar o outro e suas diferenças. Embora, na contemporaneidade, a capoeira, a música, as comidas típicas e as danças de matriz africana passaram a ser utilizadas nas escolas, não podemos considerar que seja somente isso, sem objetivar, visibilizar e apresentar a história de povos contemporâneos que estão inseridos na escola (AMANCIO, 2008).

Para Iris Amâncio (2008, p. 35), a interação entre sociedade, escola, cultura, é o diálogo que viabiliza o processo de educação: “O diálogo escola/afro-brasilidade-ação exigida pela Lei 10.639, em seu potencial de interatividade-, além de alterar o lugar tradicionalmente e hábitos culturais, práticas religiosas e outros”.

Compreendermos a efetivação da Lei, nessa perspectiva, requer disponibilizar material didático adequado acessível, formação de educadores em exercício que assumam a responsabilidade de superar preconceitos, discriminações raciais e sociais, nos espaços escolares, propondo a quebra de barreiras, acesso e permanência dos/as discentes em sala de aula.

[...] o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e políticas pertinentes à História do Brasil (BRASIL, 1996, art. 26-A, §1º).

Sendo assim, as práticas pedagógicas correspondem aos processos de construção pedagógica em sala de aula, na perspectiva de expandir os horizontes multiculturais, que garantam os estudos negros, promovendo o deslocamento da exclusão e preconceito à educação gratuita, buscando alcançar referências histórico-culturais no contexto educacional do/da discente e nas relações coletivas com os outros/as.

Nesse sentido, Amâncio (2008, p. 43) traz:

Portanto, os estudos da História da África e das culturas africanas e/ou afrodescendentes permitirão que educandos e educadores interajam com a cosmovisão do africano, sua concepção do universo, da vida e da sociedade. Ao mesmo tempo, os sujeitos da educação nacional brasileira conhecerão as diferentes manifestações do modo africano de compreensão das coisas, dos acontecimentos, seus comportamentos atuais e gestos antigos, atividades manuais reflexas e refletidas, suas atividades puramente intelectuais, bem como as relações que certos povos africanos têm com a natureza, com seus antepassados e suas práticas tradicionais no plano da oralidade.

No que se referem às práticas religiosas africanas, jogos, ditados, provérbios, adivinhações, contos, mitos, vestimentas,

danças, capoeira, maculelê dentre outros não podem ser configurados somente como uma visão folclórica, mas na perspectiva intercultural crítica, sobre as relações desiguais de poder, a construção histórica dos preconceitos, das discriminações étnicas, sendo materializadas as discussões em ações como as publicações, cursos, seminários, rodas de conversas, diálogos com as comunidades quilombolas e em outros espaços.

Dessa forma, percebemos que a memória coletiva, construída através dessas ações, contribui com aspectos pedagógicos nas salas de aula inclusivas, levando em consideração a cultura popular, da vida em comunidades, a identidade do povo negro sendo eles/elas surdas ou não surdas, costumes, religiosidade, tradições, enfim, nuances que dizem respeito à constituição social da memória.

Entrelaçando a memória coletiva e as questões inclusivas

Para se adequar às Leis do país, as escolas inclusivas das redes públicas de ensino, inseriram discentes surdos/as na educação, oportunizando o desenvolvimento social e educacional. Mas percebemos que, para que a inclusão seja efetivada, é necessário criar artefatos pedagógicos e que deem sentido aos discentes de seu acesso à escola, sendo necessário que os/as docentes estejam capacitados para lidar com as diferenças nas classes comuns.

Maurice Halbwachs criou o conceito de “memória coletiva”, por intermédio do qual postula que o fenômeno de recordação e localização das lembranças não pode ser efetivamente analisado se não forem levados em consideração os contextos sociais que atuam como base para o trabalho de reconstrução da memória, em suas práticas pedagógicas no cotidiano escolar inclusivo.

Os marcos sociais ajudam a situar a aventura pessoal da memória, a sucessão dos acontecimentos individuais, que resulta de mudanças que ocorrem nas nossas relações com os grupos a que estamos

misturadas e nas relações que se estabelecem nesses grupos (HALBWACHS, 1990, p. 13).

Para ele, a definição da memória coletiva, são pontos importantes de contato de um grupo que vive certos acontecimentos em comum. É através dessa atividade de rememorar, passada pelos quadros sociais da memória, que o/a discente contribui com o coletivo, as memórias dos grupos, os sentimentos de pertencimento, promovendo a continuidade da cultura e da educação para as gerações futuras.

Nessas discussões, Halbwachs afirma (1990, p.34) que:

Para que nossa memória seja auxiliada com as dos outros, não basta que eles nos tragam seus depoimentos: é necessário ainda que ela não tenha cessado de concordar com suas memórias e que haja bastante pontos de contato entre uma e outra, para que as lembranças que nós recordamos possam ser reconstruídas sobre um fundamento comum.

Quando Halbwahcs traz que as lembranças possam ser organizadas através do agrupamento em torno de uma determinada pessoa, que as vê de seu ponto de vista como se distribuindo dentro de uma sociedade grande ou pequena, da qual são imagens parciais, se refere a capacidade de organizar as lembranças através dos grupos entre outros grupos coletivo, se efetivando ao pensamento coletivo, onde se criam as inspirações, as memorizações, os pensamentos, as ideias, anseios, sentimentos, e outras sensações mais pessoais que dão origem através das coletividades.

A cada passo que damos, a cada trajeto que percorremos dentro dos diversos espaços, percebemos quantas lembranças têm se tornado uma tradição em nossas salas de aulas, que perpassam dos mais velhos para os mais novos, isso se dá por conta da coletividade dos grupos sociais. Segundo Halbwachs (2006, p. 30):

Nossas lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que se trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos. Isso acontece porque jamais estamos sós. Não é preciso que outros estejam presentes, materialmente distintos de nós, porque sempre levamos conosco e em nós certa quantidade de pessoas que não se confundem.

Portanto, as lembranças se efetivam do pensamento coletivo, onde se criam as inspirações, as memorizações, os pensamentos, as ideias, anseios, sentimentos e outras sensações mais pessoais, que dão origem através das coletividades nas quais nos (re) criam, através de conjuntos de fatores ao encontro da natureza, como traz Halbwachs (2006, p. 42):

Por isso, quando um homem entra em sua casa sem estar acompanhado por ninguém, sem dúvida durante algum tempo “ele andou só”, na linguagem corrente – mas ele esteve sozinho apenas na aparência, pois mesmo nesse intervalo, seus pensamentos e seus atos se explicam por sua natureza de ser social e porque ele não deixou sequer um instante de estar encerrado em alguma sociedade.

A memória coletiva abordada, em sala de aula, entrelaça os aspectos pedagógicos e os contextos inclusivos, nos quais os/as discentes surdos/as se sintonizam, os grupos sociais: família, escola, igreja, que ajudam a delinear as lembranças que figurarão no acesso aos conhecimentos construídos em LIBRAS, tendo como referências dos discentes surdos e não surdos.

Essa prática, na sala de aula inclusiva, que atenda à diversidade e respeite a diferença desperta, nos grupos, a experiência do outro com o outro, aprendizagens das tradições, memórias e costumes, permanecendo nas lembranças partilhadas, buscando manter as lembranças dos grupos, e criações de outras lembranças, mesmo em uma sociedade mais moderna da atualidade.

Material e métodos

Para tratar da Educação Inclusiva e atender às comunidades surdas, elaboramos um projeto de extensão que observasse as leis supracitadas neste artigo. Dessa forma, foi realizado, na cidade de Itapetinga–BA, no Campus da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), instituição fomentadora desse projeto de extensão, denominado *Construindo o Saber: ÈDÈ LAMÍ*. O grupo é formado por um professor/coordenador da instituição e dois alunos de pós-graduação, ligados aos programas da referida Universidade, todos ligados ao culto do candomblé, bem como, a participação de professoras da Educação Básica, das comunidades surdas e comunidades ouvintes.

O Projeto serviu de base para a criação de sinais-termo, a partir da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, para que os surdos/as pudessem acompanhar os termos e conceitos dessa área de conhecimento, em sua própria língua, para a melhor comunicação e entendimento de termos referentes em sala de aula.

Os encontros aconteceram, semanalmente, com o grupo e comunidades, com temáticas relacionadas à difusão do candomblé “yoruba”, além de estudar as diferenças, dentro da língua, entre as principais tradições do candomblé na Bahia, chegando a definições com base na similaridade encontrada nas mesmas e, portanto, para a criação de sinais-termo da LIBRAS. Assim sendo, durante uma semana, eram abordados os conteúdos programados e, na outra semana, a criação os sinais-termo.

Os vídeos foram filmados e editados por uma empresa terceirizada, custeada pelo projeto, com a participação do grupo na realização do texto editorial, interpretação/voz, interpretação sinalizada, seleção das imagens, sendo esses vídeos disponibilizados no acervo midiático de *sites* gratuitos de internet.



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=YBGbQtclyR4>

Resultados e Discussão

O presente trabalho teve, como resultados, a criação dos sinais-termo voltados para a língua yoruba, a priori, com a criação dos sinais referentes aos Deuses mitológicos africanos, Orixás e alguns termos que contribuem para uma melhor compreensão acerca da religiosidade de matriz africana: terra, céu, cabeça, o recém-iniciado no culto yawô, bem como a criação dos sinais-termo para os demais símbolos pertinentes e específicos da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Com as discussões relacionadas à valorização das culturas surdas Afro-brasileiras e Africanas nos espaços escolares inclusivos, foi abordada a diáspora Africana, na formação da sociedade brasileira, bem como a criação de sinais-termo, observando a grande diversidade cultural e étnica presente em nossa sociedade, com intuito de evitar silenciamentos que ocorrem devido a diversos fatores de ordem linguística, histórica, religiosa e política na Educação Inclusiva.

Uma das professoras participantes do projeto trouxe, em sua narrativa, uma preocupação de se aproximar dos/as discentes,

compreendendo as suas realidades e acreditou na importância do canal e sua aproximação junto aos alunos surdos.

Como professora, eu sinto que não faz mais do que a minha obrigação, enquanto professora... enquanto educadora buscar caminhos para atingir os meus alunos. Eu entro, na sala, eu vejo os meus alunos e procuro me aproximar cada vez mais deles, trabalhar a partir da realidade deles. (Professora I, 2014).

Podemos observar, em sua fala, a relação de troca de saberes e fazeres entre a academia e a tradição. Uma relação que pode ser democrática e respeitosa, desconstruindo o pensamento no qual o conhecimento só pode ser construído na academia. Então, ela faz um alerta para Universidade por voltar os olhares e estudos para a comunidade, para grupos tradicionais e que se coloquem desprovidos de qualquer preconceito, para construir juntos outros saberes e fazeres, que possibilitem às pessoas surdas terem acesso a uma aprendizagem igualitária e mais profunda.

Como fiz menção da real prática da educação inclusiva, dentro do espaço escolar, ainda hoje, não se tem uma proposta de adaptação curricular do uso de recursos e materiais voltados para os alunos surdos, que possibilite por meio da LIBRAS, uma compreensão melhor do assunto, da temática da História da Cultura Afro-brasileira. Então, eu acho séria e bastante interessante que as nossas produções dos vídeos do Canal Axé LIBRAS cheguem mais aos alunos surdos, tanto para os alunos ouvintes, porque são vídeos bastante explicativos, que trazem consigo uma desmistificação de alguns conceitos. Então, o aluno teria oportunidade de aprender em LIBRAS acerca da cultura e, também, desmistificar muita coisa que foi ensinada de forma equivocada. Até hoje, não há uma proposta de materiais didáticos e recursos visuais para os alunos em sala de aula (Professora II, 2014).

Os impactos dos materiais didático digitais na área de educação têm se tornado cada vez mais uma ponte de abertura de um novo horizonte nos processos de aprendizagens e

desenvolvimento de discentes com deficiência. Neste contexto, o uso das tecnologias para discentes surdos/as, principalmente as associadas à internet, possibilitam acesso às informações e contribuem para a comunicação de pessoas surdas, favorecendo o surgimento de novas formas de interações com a cultura e o registro das narrativas surdas.

Percebemos a importância da realização de mais produções, para que as comunidades surdas possam se deleitar com novas informações, voltadas para a LIBRAS, com a temática da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, contribuindo também para a comunicação sinalizada desses grupos que, por anos, foram excluídos e evitados por uma sociedade excludente, que ignorava a língua visual-espacial.

Dessa forma, faz-se necessário reconhecer e identificar as raízes dos discentes negros, ouvintes e/ou surdos/as, de onde vem, o que fazem, sua cultura e sua identidade. Isso fará com que os discentes se sintam valorizados, não tendo receio de identificar e defender a sua identidade como negro/a, cigano/a, índio/a, surdo/a. O intuito é trazer experiências educativas de quilombolas e habitantes de outros territórios nos espaços escolares e buscar formas de empoderamento dos grupos marginalizados, minoritários e em muitos ambientes neutralizados, silenciados as suas ideologias.

Grupos compostos pelo seu corpo físico, inteligência, sentimentos, emoções, espiritualidade entre outras dimensões objetivas e subjetivas. Para tanto, baseado na narrativa da Professora I, é necessário investir na formação docente para a diversidade e o apoio material e de pessoal, as reformulações e adequações dos documentos que norteiam o trabalho escolar para que a escola perceba, acolha, valorize as diferenças e saiba conviver com elas.

Bom, à gente teve um avanço em ter esses alunos surdos e com outras deficiências dentro da escola, mas a escola ainda não está preparada para recebê-los e proporcioná-los a educação que eles

têm por direito. Então, nós professores também não passamos por formação para poder receber esses alunos. É como a se agente fosse... não há esse diálogo com os intérpretes que estão sempre à disposição dos alunos. É um caminho aí para gente trabalhar e reivindicar do poder público, que realmente precisa criar um espaço inclusivo, não somente trazer os alunos para a rede, mas a rede precisa se preocupar em como vai passar esses conteúdos para os alunos e como esses conteúdos vão contribuir para que eles sejam pessoas independentes, que eles possam sair das escolas, preparados para enfrentarem o mundo lá fora, assim como os alunos que não tem deficiência. (Professora I, 2014).

Dessa forma, diante das diferenças, as escolas não podem ser ignoradas, anuladas e marginalizadas. Devemos lembrar que, segundo a pesquisadora Mantoan (2003), aprender implica a capacidade de dar significados a objetos, fatos, fenômenos. É expressar-se de variados modos, representando o mundo, com referências nas nossas origens e nos nossos valores e sentimentos. Isso dialoga com as ideias da professora II, quando ela reforça a necessidade de acontecer a inclusão de fato, sendo essencial um diálogo na inclusão e formação entre os/as docentes para que os/as surdos/surdas e os/as discentes ouvintes possam ter as mesmas informações.

Vale ressaltar que as diferenças podem ou não diminuir ou excluir o outro/a. Para Santos (1995), há diferenças e igualdades – nem tudo deve ser igual, assim como nem tudo deve ser diferente. É preciso que tenhamos o direito de sermos diferentes, quando a igualdade nos descaracteriza, e o direito de sermos iguais, quando a diferença nos inferioriza.

Então, a formação do professor anda de mãos dadas com coordenadores, diretores, que precisam passar por um processo de formação em conteúdos relacionados à história e cultura afro-brasileira, aprendendo inclusive os sinais, para que possam sinalizar, porque há uma precariedade nesses sinais né? Há uma precariedade nessa comunicação. e então, da mesma forma que nós

precisamos aprender libras, há necessidades também da gente aprender como falar, como sinalizar. e então, é necessário essa formação sim, porque, dentro do nosso ambiente de estudo, dessa formação que nos foi negada. Então, agora, a partir da lei, cursos foram criados para dá conta disso, ainda que de forma ainda não atendam à lei todos, mas tem universidades e faculdades oferecendo esses cursos e a gente precisa fazer esses cursos, assim como os intérpretes precisam se atentar esse fato que existe um conteúdo que não foi trabalhado e esse conteúdo precisa ser aprendido para que os estudantes alunos surdos possam ter direito a esse conhecimento, a esse saber também, e, muitas vezes, a esse saber que é dele, há dentro da sua cultura e ele não a sua cultura representada. Ele não vê o seu saber representado e esse saber é negado (Professora II, 2014).

Percebemos a real necessidade de formações, em exercício, para a equipe escolar (professores, diretores, coordenadores, professores de salas de atendimento educacional especializado) aprendam a trabalhar com cada particularidade do/a discente com necessidades educacionais especiais em sala de aula.

Considerações Finais

Diante do que foi exposto e o detectado no espaço educativo, em que os/as discentes surdos/as estão inseridos/as, há a necessidade de intensificar o debate sobre LDB 9394/1996, a Lei 10.436/2002 e da Lei 10.639/2003 e, posteriormente, como articular a memória coletiva na educação inclusiva, as diferenças no contexto escolar, trazendo as discussões das relações étnico-raciais de discentes ouvintes e surdos/as não apenas em datas pontuais, mas em constantes produções de conhecimentos relacionados a essa temática não somente a um grupo étnico-racial, em um único contexto ou momento de aula.

Nessa perspectiva, certamente, irá reduzir o tratamento com a indiferença e os preconceitos existentes ao “diferente”, seja negro, cigano, surdo e tantos outros. Tudo isso decorre pelas reformulações

dos documentos da escola, o mapa estratégico para a formação em exercício do professor, pois não é necessário apenas idealizar o fazer, é preciso concretizar nas práticas docentes.

Pensar em uma escola que tem o seu espaço de produção, de conhecimentos, respeitando as diferenças e reconhecendo o outro, valorizando a sua existência e sua complexidade, são ações urgentes em um país de tantas Leis e pouca aplicabilidade, sendo relacionando a memória coletiva trazida por Maurice Halbwachs que nos ajuda a situar a memória coletiva com um conjunto diverso de acontecimentos que resulta nas relações sociais de grupos que contribuem através de depoimentos, contatos, lembranças, expressões, recordações (re) construídas sobre um fundamento comum.

Essas memórias precisam ser preservadas, culturalmente e socialmente, para não serem apagadas e silenciadas por uma sociedade que emprega inúmeras formas de desumanizar e separar os membros das famílias africanas que aqui foram trazidas; tratando de forma cruel, como seres inferiores e, assim, obrigando a perder a sua identidade, os costumes, a língua, a memória, culinária, conhecimento tecnológicos e científicos, ou seja, a sua história e cultura e de seus ancestrais, sendo fadados ao esquecimento.

Diante da complexidade étnica, cultural e religiosa presentes nas comunidades, percebemos que é as ei 10.436/2002 e a Lei 10.639/2003 sem dialogar com a memória coletiva na educação de surdos/as na escola, e para contribuir com a Educação Inclusiva, decidimos criar o projeto de extensão: Construindo o Saber Èdé Lamí, que serviu de base para a criação de sinais-termo, a partir da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, para que os surdos/as pudessem acompanhar os termos e conceitos dessa área de conhecimento, em sua própria língua, objetivando a melhor comunicação e entendimento de termos referentes em sala de aula.

Portanto, utilizar artefatos na conservação da memória coletiva implica a manutenção do patrimônio e preservação das tradições, rememorando através das exposições dos discentes

surdos e não surdos, nos espaços escolares inclusivos, sendo lembrados, refletidos, recontados de geração e geração, pois é, através das lembranças, que exercitamos as nossas memórias e significamos os nossos grupos coletivos, remetendo o passado, na busca de entender o presente e significar o futuro.

Referências

ARROYO, M. A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar. In: GOMES, N. L. (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 111-130.

AUSTIN, J. **Quando dizer é fazer: palavras e ação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Seção 1, p. 27833, 23/12/1996.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 20 jan. 2020. BRASIL. Constituição (2002). Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Lei nº 10.436, 24 de abril de 2002, Brasília, DF.

BRASIL. **Decreto 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 dez. 2005.

- DA COSTA AMÂNCIO, I. M.; GOMES, N. L.; DOS SANTOS JORGE, M. L. **Literaturas africanas e afro-brasileira na prática pedagógica**. Autêntica, 2008.
- DO NASCIMENTO, A. **Quilombo**: vida, problemas e aspirações do negro. Editora 34, 2003.
- GOMES, N. L. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza, 1995.
- HALBAWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo. Edições Vértice, 1990.
- HALBAWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Por que? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.
- MUNANGA, K. **Negritude**: usos e sentidos. 2. ed. São Paulo: Ática, 1986.
- SANTOS, B. de S. **Entrevista com professor Boaventura de Souza Santos**. [s.n], 1995.
- SOARES, M. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2001.
- SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte, Autentica 2006.
- SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte, Autentica 1998.

LEI 10.639/03: PERSURSOR, AVANÇOS E DESAFIOS PARA SUA EFETIVAÇÃO

Caroline Santos Teixeira
Carlos Alberto Machado Noronha
Cínthia Nolácio de Almeida Maia

Introdução

Em janeiro de 2003 foi promulgada a Lei 10.639, que instituiu nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e particulares, a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira visando uma educação para as relações étnico-raciais indicando a inclusão de conteúdos e atividade relacionadas à temática, através de novo artigo e parágrafos, dentro da Lei 9.394/1996 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN.

O Artigo 26-A da Lei 10.639/2003, orienta que o conteúdo programático deve incluir o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros e a cultura negra brasileira, bem como a presença do negro na formação de nossa sociedade, buscando fazer um resgate da contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política do Brasil. Ainda diz que os conteúdos que se referem à História e Cultura Afro-Brasileira devem ser ministrados na totalidade do currículo escolar, e em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura Brasileira e História. Em seu *Artigo 79-B*, institui também que no calendário escolar deve ser incluído o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra em memória a Zumbi dos Palmares e como resgate de toda a luta e resistência de negras e negros ao longo de nossa história.

Junto a essa Lei, houve a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, nos termos do Parecer CNE/CP nº 3/2004 e da Resolução CNE/CP nº1/2004, estabelecendo assim, a educação para a educação das relações étnico-raciais nas escolas de nosso país. “A partir de então, as escolas de educação básica passam a ter um documento legal, que discute e aprofunda o teor da Lei capaz, inclusive, de orientar a prática pedagógica” (GOMES, 2011, p. 40-41).

A partir da implantação da Lei e das Diretrizes, os debates em torno do tema ganharam corpo dentro dos espaços educativos da Educação Básica, numa tentativa de atender às demandas da população afrodescendente de reconhecimento e valorização de suas histórias, culturas e identidades, na busca de combater o racismo e as discriminações que atingem esta população. Sobre isso, Reis afirma que “Enquanto o negro brasileiro não tiver acesso ao conhecimento da história de si próprio, a escravidão cultural se manterá no País” (1993, p.189).

A Lei e as Diretrizes propostas, convocam às escolas para a atualização curricular que compreenda e se estruture no princípio da igualdade, rejeitando preconceitos e claramente contra todas as formas de discriminação, propondo as bases para construção de uma sociedade mais justa, problematizando e historicizando as relações étnico-raciais em toda a comunidade escolar, a fim de dar voz aos sujeitos silenciados ao longo de nossa história compreendendo o silenciamento que visa privilegiar determinados grupos e seus conhecimentos em detrimento outros. Como nos indica Silva (2012), devemos colocar o que foi silenciado no centro da análise, conferindo história para os marginalizados, descentrando o sujeito e libertando-o da dominação que o oprime.

Raça e o constructo mental fundado nas diferenças de cor

Santos (2009), diz que a ideia de cor é constituída a partir do século XVII com o aumento da prática da escravidão de africanos

na América do Norte, e Antilhas Inglesas. Este conceito foi naturalizado para diferenciar dominantes (branco) e dominados (negros), se impondo em finais do século XIX, como um “modo eufemístico de dizer raça” (NASCIMENTO, 2014, p. 47).

A ideia de que há diferenças biológicas entre populações, associadas à capacidade de desenvolvimento intelectual e mental se dá durante a ocupação do continente americano pelos europeus, portanto,

Este é, sem dúvida, o momento inicial do que, desde o século XVII, se constituiu no mito de origem da modernidade: a ideia de um estado original de natureza no processo da espécie, e de uma escala de desenvolvimento histórico que vai desde o “primitivo” (o mais próximo da ‘natureza’, que por suposto incluía os “negros” primeiramente, mas logo também aos ‘índios’) até o mais “civilizado” (que, por suposto, era a Europa), passando pelo “Oriente” (Índia, China) (QUIJANO, 2009, p. 48).

Raça então se forma como um poderoso instrumento de dominação, e Oriente-Occidente como opostos dentro do processo classificatório, ausentam negros e índios do chamado eurocentrismo. Assim, a cultura europeia, como identidade moderna, era a base de classificação dentro do processo cultural construído resultado da dominação colonial.

Reforçado pela ampliação do colonialismo europeu, agora imperialismo ou neocolonialismo, foi no século XIX, que a elaboração de teorias para confirmar a escala evolutiva da humanidade proposta pelos colonizadores, indo do branco (superior) ao negro (inferior), que constituíram esta ideia para justificar a divisão mundial do trabalho e a classificação social e cultural da população mundial, donde se tem que quanto mais próximo do “estado de selvageria” as pessoas eram inferiores tomando como parâmetro o “estado de civilização europeia”.

O pertencimento racial, portanto, foi produzido e imposto pelas tecnologias, leis, políticas públicas e burocracias do Estado, produzindo identidade e vínculo a ele, identificando e/ou

indicando quem tem o direito legítimo de reivindicar seu pertencimento ou exclusão, e este processo se faz necessário para legitimar o projeto de nação, de homogeneização do Estado. Assim, “O Estado e a nação são demarcadores de civilização, e a negritude entendida como a condição de não civilizado [...]” (HINTZEN, 2009, p. 57).

A negritude é a intrusa não bem quista na construção de civilização pensada pelos europeus, apesar de necessária e inevitável, no entanto, sua inclusão na identidade nacional é limitada. Desta forma, dentro da organização social, hierarquias, privilégios, desigualdades diversas, passaram, ao longo do tempo, a dependerem de um padrão social aceitável, a saber: branco e “civilizado”. Assim, as desigualdades expressas nas diferenças culturais, foram aos poucos sofrendo um processo de padronização, uma homogeneização cultural a fim de que as pessoas expressassem a identidade da nação a qual pertenceria. No entanto, a uniformização não se deu sem a resistência, a persistência de diferenças linguísticas, religiosas, raciais, sem a diversidade.

Contestações a esta padronização foram e ainda são travadas no decorrer da história, resultando que lutas por ações afirmativas e políticas de diversidade passam a ser pauta de diversos grupos como forma de corrigir erros e evitar binarismos como bom x mal, superior x inferior, para que o princípio de igualdade de oportunidades seja respeitado.

Ações afirmativas podem ser compreendidas como as políticas que visam a promoção ativa da igualdade de oportunidades, criando meios para que pessoas participantes de grupos socialmente discriminados, possam competir com as mesmas condições em uma sociedade. Podem ser públicas ou privadas, obrigatórias, facultativas ou voluntárias, tendo como objetivo, corrigir desigualdades históricas aos grupos já citados.

De caráter provisório ou de urgência, podem ser adotadas na educação, na saúde e em qualquer setor onde a exclusão e a desigualdade se fazem mais evidentes a fim de causar modificações nas relações sociais cujo respeito tome lugar da intolerância em vista

de uma mudança de posturas e ideias, além de buscar corrigir os efeitos da discriminação e concretizar uma efetiva igualdade de condições e construir uma sociedade mais democrática.

Educar para as Relações Étnico-Raciais, um caminho a ser trilhado

Em nosso país, a população negra é tratada com uma espécie de invisibilidade acadêmica, gerando o não-conhecimento em relação às suas culturas e histórias. Na medida em que não conhecemos, não respeitamos, e ao desconhecermos, geramos estereótipos que inferiorizam, criminalizam e jogam no campo do abominável o “diferente”. Deste modo, a participação igual e efetiva das pessoas não se dá nos espaços sociais, esboçando, além de uma profunda baixa autoestima, uma marginalidade social.

Desde sua construção, a sociedade brasileira é multicultural, no entanto esta diversidade não é aceita, ou é com muita dificuldade, e as desigualdades e discriminação são minimizadas pelo discurso de uma suposta democracia racial e ainda as denúncias e ações são tratadas muitas vezes com descaso e como insatisfação de descontentes.

Após a abolição da escravatura em maio de 1888, as elites brasileiras buscaram eliminar os laços que nos ligavam às culturas africanas, bem como a presença dos afrodescendentes entre nós, pelo branqueamento da população. Este branqueamento se deu pela política de imigração de grande contingente de imigrantes brancos europeus. A população negra seria tragada pela miscigenação e pelos elevados índices de mortandade que atingia a parcela mais pobre do povo de nosso país.

No Brasil, o padrão ideal estético é o branco, mas o real é negro e mestiço. É um país onde não há a legitimação da exclusão por meio de leis, por exemplo, mas sobrevive, persiste a segregação. Segregação que atinge sobretudo negros e indígenas, nas práticas do senso comum que exclui, naturaliza interditos, de

não ditos, porém levados a cabo em público, raça e cores em nosso país, se tornam manifestações indefensáveis.

A despeito das várias identificações evidenciadas na grande diferença social e cultural de nossa realidade, existe ainda uma forte resistência a reconhecer isso. Assim, a afirmação da diversidade da população brasileira não tem o comprometimento de todo o tecido social e a existência do racismo é rejeitada em nosso país.

Nossa formação escolar historicamente pouco ensina sobre a nossa diversidade cultural. Em nosso território, a convivência de indígenas, negros e brancos é marcada por relações assimétricas, hierarquizadas, etnocêntricas, nas quais uma parte toma para si a ideia de superioridade e embute no “outro” o caráter de inferioridade, subalternidade, incultura, tendo suas histórias e suas culturas apagadas em lugar de uma hegemônica, sobre a qual pesa a baliza do como viver, conviver, produzir, pensar, ser e celebrar, causando, desta forma, uma desigualdade nas trocas culturais realizadas em nosso território, no sentido de que as relações de poder impostas aqui, acabaram por evidenciar como positivos os traços culturais oriundos da cultura europeia, deslegitimando e inferiorizando as outras culturas que compuseram a nossa gente, o nosso povo.

No âmbito escolar, não diferente do que é valorizado fora de seus muros, há uma reprodução da cultura hegemônica e não das culturas nacionais. Assim, “quando não se respeitam as diferenças, muito facilmente chega-se ao preconceito, à discriminação, ao racismo, à homofobia, à xenofobia, à tolerância (LIMA, 2015, p. 27).

A escola é concebida para garantir e divulgar ideias de justiça e igualdade, no entanto ainda se percebe que tem espalhado e reforçado a visão eugênica de sociedade nos moldes europeus, ditos ocidentais, desvalorizando a diversidade e criando a ideia de inferioridade das culturas que não se encaixam no padrão social aceitável, a saber, o judaico-cristão ocidental, reproduzindo as relações existentes fora dos muros escolares. Este ocultamento da diversidade cultural que ainda há em nosso país, gerou uma visão

distorcida das relações étnico-raciais pela qual temos a ideia de que vivemos em uma democracia racial, e assim, ignorar **o outro** em suas diferenças, é democrático. Deste modo, a exclusão praticada, é transformada, pelo discurso, em autoexclusão dos **diferentes**.

Diante deste estado de coisas, entende-se que a educação para as relações étnico-raciais, visa formar homens e mulheres comprometidas a promover a equidade de direitos aos diferentes grupos étnico-raciais e sociais, nas discussões de questões de interesses coletivos, na valorização de diferentes visões de mundo, no fortalecimento de identidades e direitos e combate ao racismo e discriminações.

Petronilha Silva, em seu artigo: *Aprender, ensinar e Relações Étnico-Raciais no Brasil*, diz que na educação para as relações étnico-raciais, faz-se necessário:

[...] não fazer vista grossa para as tensas relações étnico-raciais que 'naturalmente' integram o dia a dia de homens e mulheres brasileiros; admitir, tomar conhecimento de que a sociedade brasileira projeta-se como branca; ficar atento(a) para não reduzir a diversidade étnico-racial da população a questões de ordem econômico-social e cultural; desconstruir a equivocada crença de que vivemos em uma democracia racial. [...] ter presentes as tramas tecidas na história do ocidente que constituíram a sociedade excludente em que vivemos e que muitos insistem em conservar (SILVA, 2011, p.492).

Pensar o Brasil sem pensar uma discussão sobre a questão racial é negar nossa formação e constituição étnica e cultural. Há uma invisibilidade histórica frente à diversidade cultural e que ainda parece ser praticada nos currículos por meio de conteúdos, metodologias, materiais didáticos, abordagens e práticas que não viabilizam a educação para a diversidade, e quando a diversidade não é respeitada, a discriminação, o racismo, a intolerância, encontram caminho aberto para passar e se instalar.

Assim, a educação contribui para que o etnocentrismo saísse bem-sucedido, mesmo tendo em contrapartida a resistência dos

grupos minoritários que realizam a contra hegemonia que impede as invisibilidades de culturas e cosmovisões das etnias tidas como inferiores.

As relações raciais encontram ainda um ambiente hostil para serem debatidas nas escolas, onde surgem situações conflituosas ligadas ao pertencimento de alunos e professores, nos relacionamentos e também nos conteúdos ensinados, textos e discursos presentes, e também na falta destes.

Lei 10.639/03 - Histórico

As políticas de Estado fundadas na Constituição de 1988 - quando foi percebida de fato a necessidade de implantação de medidas que fossem capazes de promover a igualdade perante a lei e a valorização da diversidade étnica cultural do Brasil - inauguraram uma nova ótica sobre a problemática, agora amparada em leis mais específicas.

Determinações legais são fruto de muitas vontades e intenções, sendo resultado de muitas negociações. Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Lei 10.639 de 2003, geradas a partir de negociações e participações dos movimentos negros no processo político do Brasil e no campo educacional, representam a vontade de corrigir desigualdades históricas na sociedade brasileira no que tange à invisibilidade e desrespeito da história e da cultura africana e afrodescendente e afro-brasileira, além de ter havido uma nova postura no campo pedagógico relativo ao “mito da democracia racial” no Brasil.

Dos anos 1990 até o presente, foram ampliadas as discussões sobre ações afirmativas e reparações para as minorias no Brasil, entre elas as populações afrodescendentes. Reparação, dever de memória, resgate de legados, passaram a fazer parte dos debates acadêmicos como fruto também de pressões dos movimentos

negros. Segundo Martha Abreu (2012), as reivindicações por reparações e o dever de memória,

Ou seja, a garantia por parte do Estado e sociedade, de que determinados acontecimentos não serão esquecidos, que continuarão lembrados na memória de grupos e nações e registrados na história do país. Mais ainda que grupos detentores de memórias de sofrimento podem e devem ter reconhecidos sua história, sua memória e patrimônio (MATOS; ABREU, 2012, p. 107).

A concepção de cultura única como representação da identidade brasileira, dominou durante muito tempo o nosso imaginário, corroborado pela educação na medida em que havia uma preocupação com a discussão da questão racial. Em 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, foram publicados e reconhecia em seu texto, a pluralidade cultural, assim como a diversidade étnica e cultural dos diferentes grupos constituintes e viventes no território nacional como uma marca nacional.

Ao implantar os PCNs, o Ministério da Educação – MEC, introduziu como tema transversal a pluralidade cultural, chamando atenção para o silenciamento das diferentes culturas que formam nossa identidade, tida por muitos como mestiça, e, portanto, sem conflitos, hierarquias ou diferenças. Este ocultamento acabou acobertando uma realidade de discriminação racial, reproduzida também no ambiente escolar.

A partir do ano de 2000, no governo Fernando Henrique Cardoso, e depois no governo Lula, passam a ser normatizadas várias reivindicações dos movimentos negros no tocante à políticas de reparação, direito de memória e à diversidade, a saber: Decreto nº 3.551/2000, instituiu o patrimônio cultural e imaterial a partir da valorização da cultura afro-brasileira; Decreto nº 4.228/2002, estabeleceu o Programa Nacional de Ações Afirmativas no âmbito da administração Pública Federal; Lei 10.639/2003, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de

História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; Decreto 4.886/2003, para coordenar as ações necessárias para a implementação da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial, além da regulamentação e agilidade no direito à terra pelos descendentes de escravizados.

A ideia de educação para as relações étnico-raciais não estava especificada nos PCNs, no entanto, foram ganhando corpo e ao serem aprovadas e sancionadas a Lei 10.639 e as Diretrizes em 2003, e daí é proposto desenvolvimento de políticas de reparação e de ações afirmativas em relação às populações afrodescendentes. Tem-se assim, que “As ‘Diretrizes...’ trazem para o âmbito da escola, pela primeira vez, a importante discussão das relações raciais no Brasil e o combate ao racismo, tantas vezes silenciado ou desqualificado pelas avaliações de que o Brasil era uma democracia racial” (MATTOS; ABREU, 2012, p. 120).

Em março de 2004, o Parecer CNE/CP nº 3/2004 e da Resolução CNE/CP nº1/2004, que instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana foram aprovados. Em junho do mesmo ano, foram homologadas pelo Ministério da Educação.

Estas ações encadeadas mostram as atuações dos movimentos negros e as discussões em âmbito acadêmico sobre a identidade cultural brasileira, para além da ideia da existência de uma democracia racial propagada maciçamente em livros didáticos e na mídia, produzindo no inconsciente coletivo a ideia de inexistência de conflitos raciais, quando na verdade as práticas racistas perduraram e foram naturalizadas por muito tempo, como por exemplo, o reducionismo e a inferiorização da cultura e por conseguinte, a exclusão da população afrodescendente.

Colocando no centro do debate conceitos de raça, identidade negra, racismo, democracia racial, cultura negra, cultura afro-brasileira, pluralidade cultural e cultura brasileira, a política educacional proposta pelas “Diretrizes...” exige o aprofundamento desses

conceitos e a sua contextualização no processo histórico. Para além do evidente envolvimento de educadores, as ‘Diretrizes...’ convocam os profissionais de história para uma ampla reflexão sobre a história da cultura afro-brasileira, em suas dimensões de pesquisa e ensino (MATTOS; ABREU, 2012, p. 124).

A aplicação da Lei 10.639/03, junto à disciplina de História, torna-se de importância relevante para suplantar a marginalização das culturas e História africanas, saindo do aspecto folclórico e discriminatório para um resgate do papel destas populações para a formação política, econômica, cultural e social de nosso país, no entanto, entende-se que ainda se faz imperativo, superar a discriminação, criada a partir de um processo histórico e estrutural, desvelando a crença de que vivemos em uma “democracia racial”.

Lei 10.639/2003 – Gestão e Aplicação

Desde o ano de 2003, em consonância com a Lei 10.639, os cursos de Pedagogia e das demais licenciaturas, as secretarias de educação e o MEC, tornaram-se responsáveis pela realização de práticas e políticas para a formação de professoras e professores na perspectiva da diversidade étnico-racial.

Estas iniciativas de formação foram adotadas com a organização de cursos de extensão, de aperfeiçoamento e de especialização, além da inserção de disciplinas relativas à temática nos cursos de licenciatura e da criação de núcleos de estudos afro-brasileiros nas universidades públicas e privadas do país. Seminários de pesquisas e organização de materiais também se tornaram estratégias para a difusão da importância da educação para as relações étnico-raciais.

No entanto, sem ocupar lugar relevante nos currículos, a educação para as relações étnico-raciais ainda é tida como um debate menor entre os componentes curriculares. Segundo Gomes (2011), “o caráter conservador dos currículos acaba por expulsar

qualquer discussão que pontue a diversidade cultural e étnico-racial na formação do(a) educador(a).” Se considerarmos que o saber acadêmico é fundado na ideia de racionalidade e que elege e legitima o saber científico sistematizado menosprezando “os outros saberes construídos na dinâmica social, sobretudo aqueles produzidos e sistematizados pelos movimentos sociais” (GOMES, 2011, p. 44), este saber coloca em xeque a ideia de que o processo educativo ocorre em diversos espaços e por diferentes meios.

Ainda assim, há práticas que buscam a construção de um projeto educativo emancipatório e abrem espaços de discussão sobre a diversidade étnico-racial e também sobre outras temáticas tidas como progressistas. Este desequilíbrio revela as tensões “nas relações de poder frente às diferentes interpretações e tendências nos debates e nas práticas de formação inicial e continuada de professores(as) da educação básica.” (GOMES, 2011, p. 44).

A educação pode e deve ser pensada de forma a estimular a convivência entre tradições e práticas culturais diferentes presentes na sociedade brasileira, educando para a tolerância e respeito às diversidades, e é a escola o lugar privilegiado para as discussões referentes à identidade e as relações étnico-raciais. Dentro deste processo também cabe pensar na ideia de que as culturas sofrem influências de outras ao longo do processo histórico e que por isso, são caracterizadas também por mutações e processos de adaptação e assimilação. Dentro desta perspectiva, Mattos e Abreu (2012) dizem que: “A diversidade cultural brasileira deve ser pensada levando-se em consideração os intercâmbios e as trocas culturais, de forma a colocar em evidência a pluralidade da própria experiência negra no país”.

A Lei 10.639 e suas Diretrizes, devem ser interpretadas “como possibilidade de socialização, investigação, divulgação e registro de saberes políticos, históricos, identitários e estéticos corpóreos” (GOMES, 2009, p. 56). A autora ainda diz,

Além disso, o fato de a Lei 10.639/03 ter sido incorporada à LDB (Lei 9.394/96) revela que ela pode ser considerada a experiência de

ação afirmativa que, do ponto de vista legal, mais se aproxima da concepção da igualdade que contempla a diversidade, pois trata-se de princípio orientador para *toda* a educação básica e é *dever das escolas públicas e privadas*. O desafio transformar este princípio legal em práticas pedagógicas efetivas e significativas e introduzi-lo nos currículos de formação inicial e continuada de professores(as) (GOMES, 2009, p. 56).

Somos assim estimulados a realizar uma reflexão e uma mudança acerca dos currículos e cursos que cuidam da formação de professores e professoras que leve em consideração uma perspectiva emancipatória e que reconheça a ação de africanos e afro-brasileiros como sujeitos históricos, culturais e sociais em nossa identidade nacional.

Diante das discussões supracitadas, ressalta-se a importância da Lei 106339/2003, mas também a existência de muitos desafios para sua consubstanciação. Concordando com Almeida e Sanchez (2017) numa pesquisa sobre tais desafios, destacamos algumas questões que ainda precisam ser superados, a saber:

a) a falta de coesão entre políticas públicas relacionadas à Lei 10639/2003 e as demais políticas educacionais, especialmente entre as do Ensino superior e as da Educação Básica.

b) falta de autonomia docente na construção de práticas embasadas na Lei, revelando divergências entre gestão escolar e as premissas da Legislação.

c) a desarticulação entre as políticas relativas à Lei e as propostas de formação continuada dos docentes.

d) a permanência nas escolas de livros didáticos que ainda fomentam visões negativas dos negros.

e) deficiências nos mecanismos de gestão participativa em processos relacionados à Lei, contrariando os princípios dessa legislação.

f) estruturação dos currículos que, muitas vezes, são eurocêntricos e monoculturais.

g) desinteresse e resistência de muitos profissionais de educação à integração das temáticas raciais na escola.

h) a problemática da vinculação de recursos para execução das políticas públicas.

i) dificuldades com a implementação dos conteúdos, que por tratar de assuntos relacionados a igualdade racial e ao respeito a diversidade, se chocam ainda em preconceitos naturalizados no cotidiano escolar.

Assim, notamos que a Lei 10.639/2003 e suas Diretrizes Nacionais acabam por propor a educação para as relações étnico-raciais, dando visibilidade às demandas de grupos esquecidos e ou/estigmatizados nos currículos apontando medidas para o combate a ações discriminatórias e homogeneizadoras das identidades étnicas dos grupos formadores de nossa população, porém percebe-se também que os desafios para a sua efetivação nas escolas ainda são muitos e envolvem tensões sócio-histórico-culturais e políticos presentes nas relações raciais no Brasil, o que demanda, entre outras coisas, uma descolonização dos currículos e a construção do ensino de uma história pautada na multiplicidade das vozes e das culturas.

Considerações Finais

Já se passaram mais de quinze anos desde a promulgação da Lei 10.639/2003, e embora observemos avanços na sua implementação, sobretudo, no que tange a luta pela educação e reeducação das relações étnico-raciais e a busca pelo reconhecimento da importância da herança africana e afrobrasileira na construção de nosso país, também observamos que os desafios ainda são consideráveis. Noutros termos, não podemos negar a importância da Lei 10.639/2003 na luta por mudanças de postura e opiniões visando a maior aceitação, valorização e respeito à diversidade e afirmação de identidade negra. No entanto, muito ainda há que se caminhar para sua efetivação, pois são muitos os desvios e preconceitos na sua

implementação em nossa educação, o que exige investimentos financeiros, humanos e materiais, além de recursos didáticos e paradidáticos, organização do trabalho escolar, mudança curricular e formação docente adequada.

Referências

ALMEIDA, M. A. B. SANCHEZ, L. P. Implementação da LEI 10639/2003 – Competências, habilidades e pesquisas para a transformação social. **Revista Proposições**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 55-80, jan./abr. 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 20 dez. 1996.

Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm. Acesso em: 30 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10639, de 9 de janeiro de 2003**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC, 2009.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. In: FONSECA, M. V. et al. **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. p. 39-59.

GOMES, N. L. et al. (Orgs.). **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009.

HINTZEN, P. C. diáspora, globalização e políticas de identidade. In: SANTOS, R. E. Raça, espaço e tempo na modernidade.

Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o Negro na Geografia do Brasil. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2009. p. 53-71.

LIMA, M. N. M. **Relações étnico-raciais na escola: o papel das linguagens.** Salvador: EDUNEB, 2015.

MATTOS, H.; ABREU, M. Uma conversa com professores de história sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. In: DANTAS, C. V. et al. **O negro no Brasil: trajetórias e lutas em dez aulas de história.** 1. ed. Rio de Janeiro, 2012.

NASCIMENTO, J. S.; COSTA, S. S. A lei 10.639/03 e os desafios de sua implantação: uma abordagem sobre as dificuldades dos professores de literatura em lecionar o que não se aprende na IES. **Cadernos Imbondeiro**, João Pessoa, v. 3, n. 2, 2014.

QUIJANO, A. O que é esta tal de raça? In: SANTOS, R. E. Raça, espaço e tempo na modernidade. **Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o negro na Geografia do Brasil.** 2. ed. Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2009. p. 43-51.

REIS, J. J. Aprender a raça. Veja, São Paulo, edição especial: 25 anos: reflexões para o futuro, 1993. IN: FERNANDES, José Ricardo Oriá. **Ensino de História e a diversidade cultural: desafios e possibilidades.** Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n67/a09v2567>. Acesso em: 30 mar. 2006.

SILVA, P. B. G. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. In: FONSECA, M. V. et al. **Relações étnico-raciais e educação no Brasil.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. p.11-37.

SILVA, T. F. O. Lei 10.639/03: por uma educação antirracismo no Brasil. **Revista Interdisciplinar**, v. 16, p. 103-116, jul./dez. 2012.

A PRÁTICA DE BULLYING NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE ITAPETINGA-BA: UM ESTUDO COMPARATIVO – 2010 E 2015

Dulcinéia da Silva Adorni
Eliane Gomes Oliveira de Carvalho
Fernanda Giselle Morais do Vale Cestari

Introdução

Bullying é um termo de origem inglesa adotado universalmente para se referir à prática de “intimidação sistemática”. No Brasil, a Lei n.13.185, de 06/11/2015, o define como:

Todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas (BRASIL, 2015, p.1).

É uma temática que tem sido amplamente abordada nas escolas de educação básica por meio de palestras, seminários e outras atividades de diferentes naturezas. A sua prática tem por objetivo intimidar ou agredir alguém que não tenha (ou não consiga manifestar) a possibilidade de se defender, causando dor e angústia. Pode ocorrer em quaisquer contextos, tais como, escolas, universidades, família, local de trabalho, entre vizinhos etc. Esta problemática (prática de bullying) sempre existiu, tendo ganhado maior visibilidade e enfoque nos últimos anos, devido ao fato de ter saído do parâmetro que a sociedade considera como normal, passando a ser um transtorno (MOREIRA, 2010).

Atualmente, bullying pode ser considerado um problema de saúde pública. Ou seja, *bullying* pode ser hoje considerado um problema de saúde pública.

Apesar disso, no ambiente escolar ainda se observa uma tendência para minimizar práticas agressivas entre estudantes, classificando-as como “brincadeiras”, no máximo “brincadeiras de mau gosto” (ADORNI, 2011). No entanto, cada vez mais, a mídia vem dando destaque à casos em que essas tais “brincadeiras” tornam-se ações repetitivas de assédio, agressividade e humilhação e culminam, muitas vezes, em consequências trágicas, chegando, em alguns casos, à morte.

As brincadeiras são naturais entre os seres humanos, principalmente entre crianças e adolescentes nos vários âmbitos da vida cotidiana, inclusive nas escolas. Sabemos que brincar favorece o desenvolvimento infantil e é uma atividade que tem lugar garantido no ambiente escolar (BRASIL, 1998). No entanto, muitas vezes as brincadeiras extrapolam os objetivos lúdicos, tornando-se, em alguns casos, verdadeiras torturas físicas, morais e psicológicas. Segundo Silva (2010, p.13) “Brincadeiras normais e sadias são aquelas nas quais todos os participantes se divertem. Quando apenas alguns se divertem à custa de outros que sofrem, isso ganha outra conotação, bem diversa de um simples divertimento”. Quando esta prática de “falsas brincadeiras” se torna constante e repetitiva, causando dor e transtorno, recebe o nome de *bullying*.

O *bullying* não é simplesmente, como muitos minimizam, um comentário ácido ocasional feito por uma pessoa próxima na mesa do café da manhã, um dia ruim com o chefe, crianças brigando com outras enquanto brincam, aprender as duras lições das rivalidades entre irmãos ou a solução de conflitos com colegas. É a crueldade frequente e sistemática, voltada deliberadamente a alguém, por parte uma ou mais pessoas, com intenção de obter poder sobre o outro ao infligir regularmente sofrimento psicológico e/ou físico (MIDDELTON-MOZ; ZAWADSKI, 2007, p.18).

Estudos demonstram que as escolas têm se tornado *locus* frequente desta prática. A agressividade no ambiente escolar, segundo Lopes Neto (2005), é um problema universal. O *bullying* e a vitimização representam diferentes tipos de envolvimento em situações de violência durante a infância e adolescência.

O *bullying* diz respeito a uma forma de afirmação de poder interpessoal através da agressão. A vitimização ocorre quando uma pessoa é feita de receptor do comportamento agressivo de outra mais poderosa. Tanto o *bullying* como a vitimização têm consequências negativas imediatas e tardias sobre todos os envolvidos: agressores, vítimas e observadores (LOPES NETO, 2005, p.165).

Existem algumas estratégias adotadas pelos praticantes de *bullying* para impor sua autoridade e manter suas vítimas sob total domínio, como destaca Silva (2010, p.21): abuso de poder, intimidação e prepotência. Segundo a autora, seja por uma questão circunstancial, seja por uma desigualdade subjetiva de poder, há sempre por trás dessas ações “um *bully* que domina a maioria dos alunos de uma turma e “proíbe” qualquer atitude solidária em relação ao agredido”.

Afirmam Middelton-Moz e Zawadski (2007, p. 51):

Os *bullies* são muito habilidosos no ato da intimidação. Se discutir com eles, provavelmente perderá, ou eles continuarão aumentando seu comportamento. Para eles, a sobrevivência depende de vencer. Eles têm que vencer a qualquer custo. Por outro lado, se você engole seus sentimentos, personaliza os ataques deles e se torna indefeso e impotente, continuará sendo um de seus alvos favoritos.

O *bullying* pode ocorrer de diferentes formas (verbal; física e material; psicológica e moral; sexual), cada qual com sua especificidade, mas todas com o mesmo componente geral de intimidação e agressividade gratuita, voltadas para alguém considerado “inferior”, mais fraco ou simplesmente “diferente”.

Os motivos que referendam a escolha de uma vítima pelos *bullies* são sempre os mais banais possíveis.

No entanto, nem só o *bullie* é protagonista desta trama. São considerados protagonistas do *bullying* tanto aqueles que praticam maltratando o outro, como quem o sofre e também aquele que assiste. São os agressores, as vítimas e os espectadores. Cada qual com seu papel e sua função dentro de uma dramática realidade de agressão, medo, dor e silêncio.

Os agressores, segundo Silva (2010, p. 43), podem ser de ambos os sexos, possuem em sua personalidade traços de desrespeito e maldade. Na maioria das vezes, essas características estão associadas a um perigoso poder de liderança, o qual é obtido ou legitimado através da força física ou do intenso assédio psicológico. O agressor pode agir sozinho, no entanto, quando está acompanhado de “seus seguidores”, seu poder de destruição é ainda maior, pois “ganha reforço exponencial, o que amplia seu território de ação e sua capacidade de produzir mais e novas vítimas”.

Os agressores apresentam, desde muito cedo, aversão às normas, não aceitam serem contrariados ou frustrados, geralmente estão envolvidos em atos de pequenos delitos, como furtos, roubos ou vandalismo, com destruição do patrimônio público ou privado. O desempenho escolar desses jovens costuma ser regular ou deficitário; no entanto, em hipótese alguma, isso configura uma deficiência intelectual ou de aprendizagem por parte deles. Muitos apresentam, nos estágios iniciais, rendimentos normais ou acima da média. O que lhes falta, de forma explícita, é afeto pelos outros (SILVA, 2010, p. 43).

Lopes Neto, Monteiro Filho e Saavedra (2010) destacam alguns motivos para que as crianças se tornem agressores crônicos, possíveis autores de *bullying*: foram mal acostumadas e por isso esperam que todos façam todas as suas vontades e atendam sempre às suas ordens; gostam de experimentar a sensação de poder; não se sentem bem com outras crianças, tendo dificuldades de relacionamento; sentem-se inseguras e

inadequadas; sofrem intimidações ou são tratadas como “bodes expiatórios” em suas casas; já foram vítimas de algum tipo de abuso; são frequentemente humilhadas pelos adultos; vivem sob constante e intensa pressão para que tenham sucesso em suas atividades. De acordo com os autores, essas crianças precisam muito mais de ajuda que de punição. É urgente oferecer assistências a elas para que esse ciclo de violência que vai se instalando em suas vidas possa ser interrompido.

Para Silva (2010, p.44), é a ausência de afetividade, ou a “afetividade deficitária (parcial ou total)” que pode “ter origem em lares desestruturados ou no próprio temperamento do jovem”, que pode levar um indivíduo à condição de *bully*. Nesse caso, as manifestações de desrespeito, ausência de culpa e remorso pelos atos cometidos, podem ser observadas desde muito cedo, por volta dos 5 a 6 anos de idade. A tendência é que essas crianças, quando crescidas, sejam capazes de cometer atrocidades cada vez maiores.

No âmbito escolar é exatamente isto que vem ocorrendo em muitas instituições: as chamadas “brincadeiras” vêm tornando-se, paulatinamente, cada vez mais agressivas e suas consequências cada vez mais desastrosas, provocando dor, angústia e até mesmo a morte.

As vítimas destas práticas agressivas que se constituem *bullying*, de acordo com Silva (2010), podem ser classificadas em três grupos: típicas - apresentam pouca habilidade de socialização; costumam ser fisicamente mais frágeis ou então apresentam alguma “marca” que as diferencia dos demais (usam óculos, são mais gordinhas ou magrinhas etc.); provocadoras - capazes de insuflar em seus colegas reações agressivas contra si mesmas, mas não conseguindo responder aos revides de forma satisfatória; agressoras - reproduzem os maus tratos sofridos como forma de compensação, ou seja, procuram outra vítima, ainda mais frágil e vulnerável que ela, contra a qual comete todas as agressões sofridas.

Segundo Middelton-Moz e Zawadski (2007, p. 59), muitas crianças e jovens se transformam em *bullies* por serem vítimas de abuso mental, emocional e/ou físico.

Elas se tornam *bullies* como proteção contra a dor do trauma durante o desenvolvimento. Sentem mágoa e raiva, frequentemente exercem o *bullying* da mesma forma com que o sofreram, ou são “maiores” do que seus pais, nunca tendo aprendido as lições de regulação emocional ou internalização de limites carinhosos, mas firmes.

Neste cenário ainda existe outro personagem: o espectador. Espectadores do *bullying* são aqueles que “testemunham as ações dos agressores contra as vítimas, mas não tomam qualquer atitude em relação a isso: não saem em defesa do agredido, tampouco se juntam aos agressores” (SILVA, 2010, p.45). Podem ser classificados em: a) passivos – apesar de não concordarem e até repelirem as atitudes dos *bullies*, não conseguem tomar nenhuma atitude, geralmente por medo de se tornarem novas vítimas; b) ativos – apesar de não participarem ativamente dos ataques contra as vítimas, manifestam “apoio moral” aos agressores, com risadas e palavras de incentivo; c) neutros - são aqueles alunos que não demonstram sensibilidade pelas situações de *bullying* que presenciam, são acometidos pelo que Silva (2010) chama de “anestesia moral”.

É possível observar que cada personagem dessa trama dramática, que é o *bullying* escolar, apresenta um comportamento típico, tanto na escola como em seu lar. Por isso, identificar esses comportamentos é de extrema importância para que as escolas e as famílias dos envolvidos possam elaborar estratégias e traçar ações efetivas para o seu combate.

Talvez o maior desafio na identificação dos atores dessa triste “peça” chamada *bullying* seja distinguir os agressores que podem ser dissuadidos desse papel e transformados em guerreiros contra a violência escolar, daqueles que já exibem, desde muito cedo, uma natureza desprovida de afetividade (SILVA, 2010, p.51).

Esta distinção é que torna possível a elaboração de estratégias escolares e sociais que possam ajudar a recuperar as crianças e adolescentes que se comportam de maneira agressiva e violenta em função de situações circunstanciais desfavoráveis nas quais estejam envolvidos, tais como lares desestruturados, doenças familiares graves, pais permissivos etc. Estas crianças e adolescentes sofrem com seus atos e respectivas consequências e, portanto, merecem e precisam de ajuda.

É justamente o sentimento de culpa, remorso ou arrependimento diante de suas ações que nos dá a plena certeza de que são comportamentos apenas transitórios. Sua essência é boa e eles estão à espera de alguém que os resgate de maneira adequada (SILVA, 2010, p. 52).

No entanto, para que possamos fazer essa distinção é preciso conhecer a problemática e buscar formas de enfrentamento. A situação no cenário nacional quanto à prática de *bullying* escolar é bastante preocupante e tem se refletido a níveis regionais e locais. Na tentativa de compreender como se configura essa prática no município de Itapetinga-BA, foram desenvolvidos dois levantamentos nas escolas de educação básica nos anos de 2010 e 2015. Esse artigo tem por objetivo apresentar os resultados da análise comparativa dos resultados desses estudos. Foi aplicado um questionário a 230 sujeitos em 2010 e 342 sujeitos em 2015, matriculados no Ensino Fundamental I e II.

Metodologia

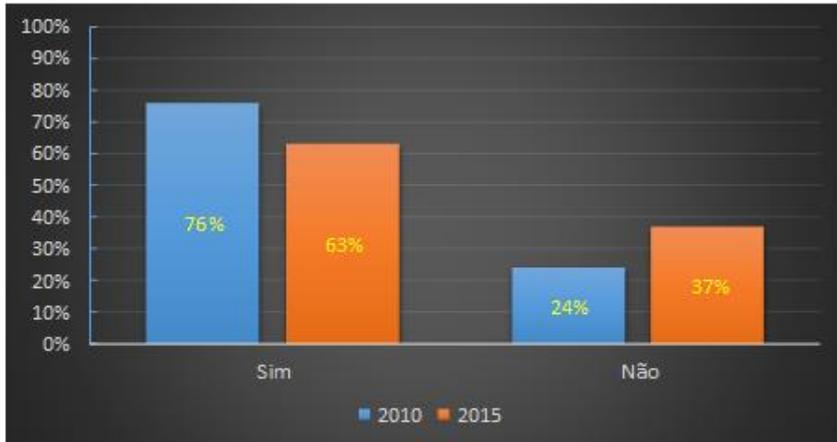
A pesquisa é um estudo comparativo, de natureza quantiquantitativa, desenvolvido a partir de dados coletados por participantes (graduandos e profissionais da educação) de dois cursos de extensão oferecidos pela UESB/Itapetinga. O primeiro em 2010, após uma audiência pública promovida pela Promotoria Pública na qual o tema *bullying* foi debatido. Foi elaborado e

proposto a partir da necessidade de oferecer aos professores subsídios teóricos e práticos para que pudessem enfrentar esta problemática. O segundo, em 2015, partindo das mesmas necessidades. Em ambas as ocasiões foi considerada não apenas a urgência e a relevância da temática, mas também o papel da universidade em contribuir para a ampliação deste debate e para a formação de professores. No decorrer dos cursos, coube a cada participante aplicar um questionário aos alunos de uma sala de aula de educação básica da rede pública de ensino municipal e estadual. No âmbito deste artigo serão apresentados os resultados referentes ao Ensino Fundamental I e II, tendo como sujeitos 230 alunos em 2010 e 342 em 2015.

Resultados

A primeira pergunta foi sobre se os alunos já haviam sofrido algum tipo de intimidação, agressão ou assédio. Observa-se no Gráfico1 abaixo, a diminuição de 13% em 2015, com relação aos dados obtidos em 2010, no percentual de alunos que referem já terem sido sofrido algum tipo de intimidação, agressão ou assédio. Considerando o espaço de cinco anos entre uma coleta de dados e outra e a ampla divulgação da temática nas escolas, na mídia e em outros espaços, percebe-se que esse resultado ainda é muito sutil. Como destacado por Moreira (2010), por ser uma problemática que já ultrapassou o parâmetro da normalidade a prática de *bullying* vem adquirindo maior visibilidade nos últimos anos. No entanto, conforme podemos constatar, essa visibilidade não parece ser suficiente, ainda, para uma diminuição significativa de sua prática no ambiente escolar. Neste sentido, surge-nos um questionamento: necessitamos de mais campanhas, pesquisas, estudos ou precisamos buscar outras alternativas de enfrentamento mais efetivo? Nossos estudantes continuam relatando a ocorrência de intimidação, agressão e/ou assédio.

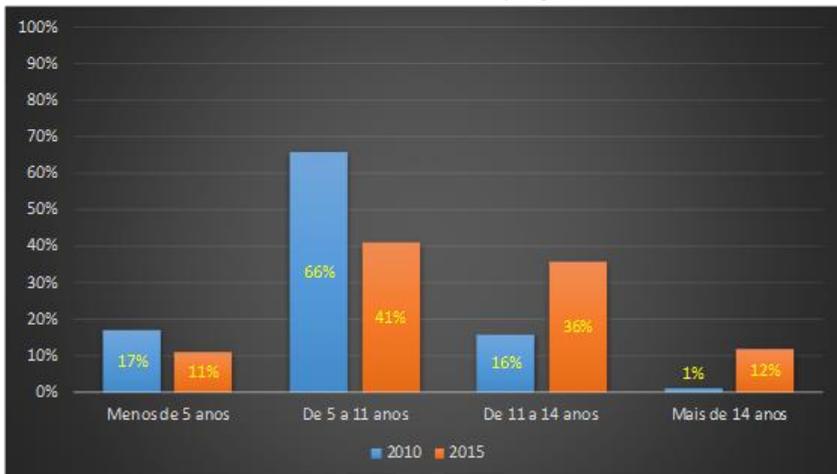
Gráfico 1- Percentual de alunos que afirmam já terem sofrido algum tipo de intimidação, agressão ou assédio.



Fonte: Cursos de Extensão sobre *Bullying*. UESB/Itapetinga, 2010/2015.

A segunda pergunta buscou identificar a idade que os sujeitos tinham quando a intimidação, a agressão ou o assédio aconteceram:

Gráfico 2- Distribuição dos sujeitos por faixas etárias na ocasião da ocorrência de *bullying*:

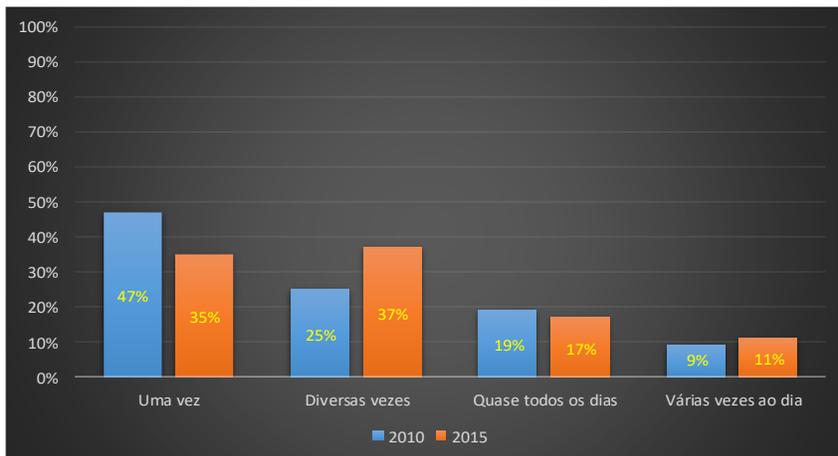


Fonte: Cursos de Extensão sobre *Bullying*. UESB/Itapetinga, 2010/2015.

Em 2010 a maioria dos sujeitos (66%) afirmou ter entre 05 e 11 anos quando a prática aconteceu. Em 2015, os maiores escores estão na faixa entre 5 e 11 anos (41%) e 11 e 14 anos (36%). Ou seja, em ambos os casos, a faixa etária de maior ocorrência corresponde à idade atual dos entrevistados. É importante lembrar que o brincar faz parte da rotina do ambiente escolar, porém muitas vezes o comportamento agressivo nas escolas é confundido com brincadeiras ou “brincadeiras de mau gosto”, o que nos leva a refletir que, talvez, o “lugar garantido às brincadeiras no ambiente escolar” (BRASIL, 1998) esteja ganhando outra conotação, sendo substituído por práticas que causam sofrimento físico e/ou emocional e psicológico (SILVA, 2010). Essa situação é extremamente séria, pois quando a prática de *bullying* é confundida com brincadeiras, a tendência é que sejam minimizadas, tidas como naturais.

Outra questão apresentada aos entrevistados foi sobre a frequência com que sofreram intimidação, agressão ou assédio. O gráfico 3 abaixo indica que não houve muita alteração nos resultados entre 2010 e 2015:

Gráfico 3- Frequência das práticas de intimidação, agressão ou assédio no ambiente escolar.

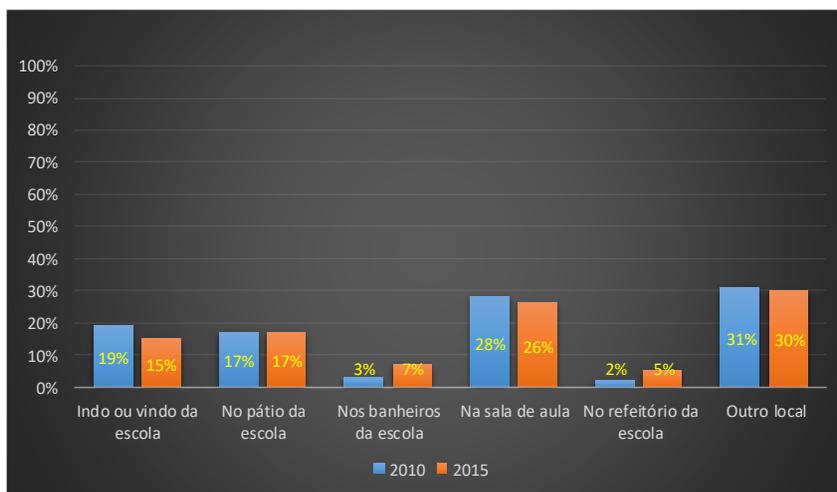


Fonte: Cursos de Extensão sobre Bullying. UESB/Itapetinga, 2010/2015.

Os resultados revelam que a prática de intimidação, agressão ou assédio continua sendo ação recorrente no ambiente escolar. Houve, inclusive, um aumento de 12% nos que referem que essa prática ocorreu diversas vezes e manteve-se praticamente igual o percentual dos que referem que ocorre quase todos os dias (19% e 17%, respectivamente em 2010 e 2015). Quanto aos que referem que ocorreu uma única vez é importante lembrar que para uma prática se caracterizar como bullying, um dos critérios, é que seja repetitiva. Isso, porém, não inviabiliza a ocorrência da prática de violência escolar, apenas não a caracteriza como bullying.

Quanto aos espaços onde essas práticas ocorrem, o gráfico 4 abaixo demonstra que em tanto em 2010 quanto em 2015 as práticas de intimidação, agressão ou assédio ocorrem nos mais diversos ambientes da escola:

Gráfico 4- Locais onde as práticas de intimidação, agressão ou assédio ocorreram:



Fonte: Cursos de Extensão sobre Bullying. UESB/Itapetinga, 2010/2015.

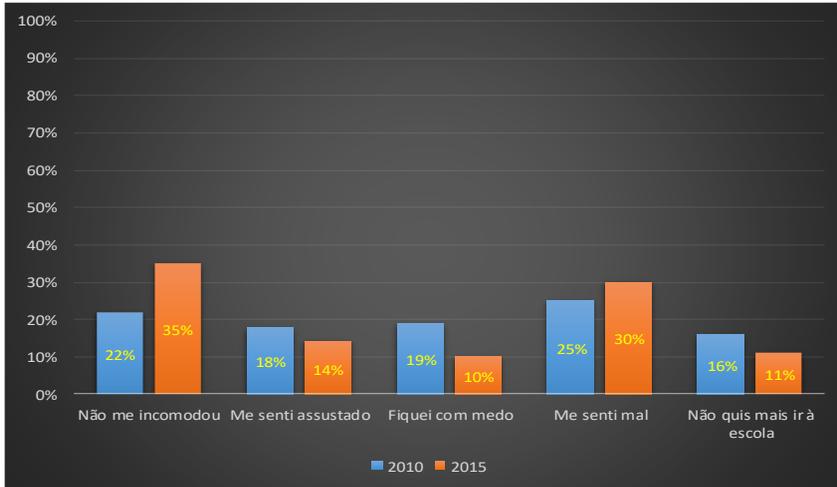
Esse resultado apresenta um cenário triste e estarrecedor, pois se essas práticas de violência escolar vêm ocorrendo nos vários ambientes da escola, os agentes educacionais “podem ser

considerados protagonistas do *bullying*” (ADORNI, 2011), ou seja, são espectadores dessa desalentadora realidade.

A questão que se coloca é como “coibir” esse tipo de prática, ou melhor, como desconstruir uma cultura de violência escolar quando vivemos num contexto muito mais amplo de violência sociocultural? Em 2017, propusemos e desenvolvemos um curso de extensão sobre Práticas de valorização de princípios éticos nas relações intra e interpessoais na educação escolar (UESB/Itapetinga). A partir desse curso, buscamos construir com os professores da rede pública e particular de educação básica um espaço de reflexão e (re)construção/apropriação da tomada de consciência sobre a possibilidade de trabalhar de forma intencional e sistemática em direção à construção de uma cultura de paz nas escolas.. Neste sentido, os profissionais de educação, convivendo com as crianças e adolescentes no ambiente escolar, devem tomar cuidado para não serem acometidos pelo que Silva (2010) tão bem classifica como “anestesia moral”.

O gráfico 5 nos mostra uma pequena variação entre os resultados de 2010 e 2015 quanto à forma como se sentiram as vítimas das ações de intimidação, agressão ou assédio na escola. Talvez a maior visibilidade que vem sendo dada à temática esteja contribuindo para que os estudantes consigam compreender melhor o que está acontecendo e se sintam mais à vontade para falar sobre o assunto ou tomar algum tipo de atitude que contribua para que se sintam menos assustados, com menos medo e com menor receio de ir para a escola (variáveis cujos percentuais diminuiriam em 2015). Hipótese esta que precisa ser investigada, mas que de antemão demonstra que embora a passos curtos a educação escolar vem caminhando na direção pretendida.

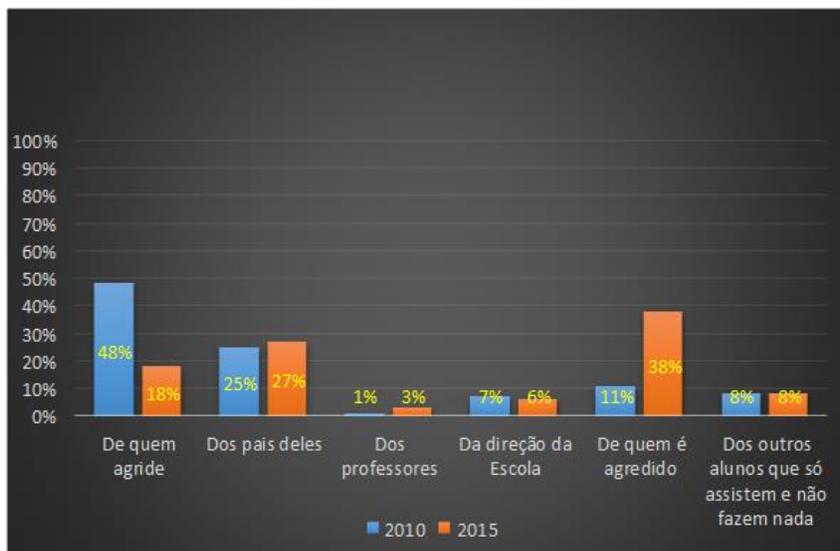
Gráfico 5- Consequências das práticas de intimidação, assédio e/ou agressão



Fonte: Cursos de Extensão sobre Bullying. UESB/Itapetinga, 2010/2015.

Uma questão controversa quando se discute a prática de *bullying* é a da responsabilidade. Como podemos observar no gráfico 6 abaixo, tanto em 2010 quanto em 2015, embora afirmem que ações de intimidação, agressão e assédio ocorram no ambiente escolar, muitas vezes dentro da sala de aula, os alunos praticamente isentam os professores de responsabilidade (1% e 3%, respectivamente) e atribuem uma responsabilidade mínima à direção da escola (7% e 6%, respectivamente). Há uma semelhança nos dois anos na atribuição de responsabilidade ao agressor (17 e 18%) e aos pais (25 e 27%). No entanto, em 2015, o percentual cresce de 11 para 38% na quantidade de alunos que atribuem a responsabilidade da agressão para quem é agredido.

Gráfico 6- Os culpados pela prática de intimidação, assédio ou agressão na escola.

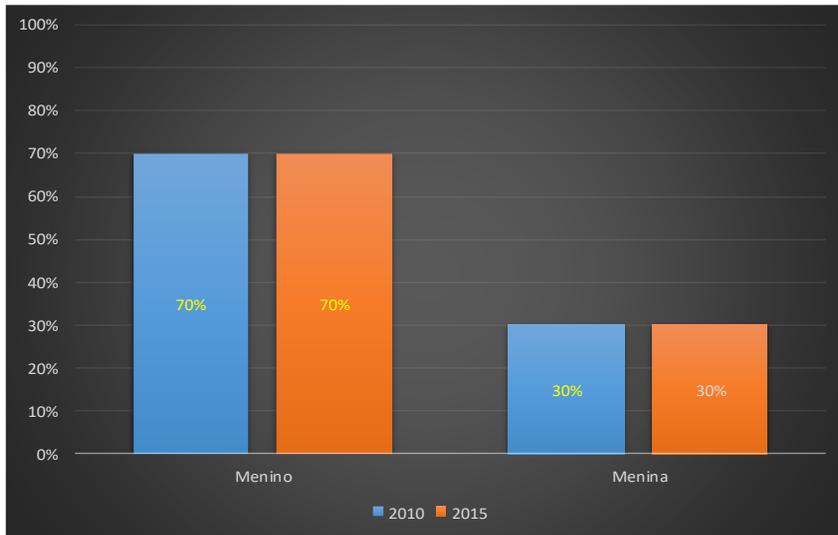


Fonte: Cursos de Extensão sobre Bullying. UESB/Itapetinga, 2010/2015.

Esse resultado nos remete à concepção de vítima provocadora, aquela que é agredida porque provoca, insufla o colega sobre si mesma e não consegue revidar de forma satisfatória (SILVA, 2010). Atribuir a responsabilidade da agressão ao agredido nos parece algo bastante sério e que precisa ser trabalhado, principalmente no sentido de não buscar culpados e sim soluções para a situação.

Em relação ao gênero sexual de quem praticou a intimidação, agressão ou assédio, os entrevistados apresentaram o mesmo percentual de resposta para o sexo masculino (70%) e feminino (30%) em 2010 e 2015, conforme o gráfico 7:

Gráfico 7- Percentual de agressores por gênero sexual



Fonte: Cursos de Extensão sobre Bullying. UESB/Itapetinga, 2010/2015.

Como destacado por Silva (2010), os agressores podem ser de ambos os sexos, possuindo em sua personalidade traços de desrespeito e maldade, estando, na maioria das vezes, essas características associadas a um perigoso poder de liderança. Em nossos resultados, observamos a prevalência do sexo masculino como agressor em maior potencial (70%). A explicação provavelmente está ligada ao fato de que como essas práticas muitas vezes são confundidas com “brincadeiras de mau gosto” e em nossa sociedade (machista) essas são toleradas e até mesmo incentivadas nos meninos, como forma de provar sua virilidade ou masculinidade e acabam sendo reproduzidas também no ambiente escolar.

Considerações Finais

Os resultados indicam que houve avanço na compreensão da temática e enfrentamento do problema entre os anos de 2010 e 2015 no município de Itapetinga, porém de forma tímida.

Necessita-se de mais estudos, divulgações, explorações da temática para termos ações mais concretas e efetivas para enfrentamento do *bullying*. Apesar de muito de se falar em sobre essa problemática, as ações efetivamente desenvolvidas ainda são poucas, mas pela análise comparativa dos resultados está alcançando seus objetivos, mesmo que timidamente. Os alunos conseguem distinguir as brincadeiras de mau gosto de *bullying*, o que no entanto, nem sempre os impede de as praticarem. Os professores têm maior clareza sobre a temática e parecem estar buscando mecanismos para seu enfrentamento, como a busca por formação continuada. Bullying faz parte de um contexto mais amplo de violência escolar que, por sua vez, envolve questões de direitos humanos e saúde pública e requer a implementação de políticas públicas. Consideramos que as escolas precisam de ações coordenadas com outras instâncias e setores da sociedade civil para que resultados mais profícuos possam ser alcançados.

Referências

ADORNI, D. S. *Bullying* nas escolas públicas de Itapetinga-BA. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DO MUSEU PEDAGÓGICO, 2., 2011, Vitória da Conquista, BA. **Anais [...]**. Vitória da Conquista, BA: UESB, 2011.

BRASIL. Lei n. 13.185, de 06 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*). Brasília: **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**: seção 1, Brasília, DF, ano 152, n. 213, p. 1-2, 09 nov. 2015. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=09/11/2015&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=96>. Acesso em: 30 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. v. 1. Brasília: MEC/SEF, 1998.

LOPES NETO, A. A. Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria**. v. 81, n. 5, p. S164-S172, 2005.

LOPES NETO, A. A., MONTEIRO FILHO, L.; SAAVEDRA, L. H. **Programa de Redução do Comportamento Agressivo entre Estudantes**. ABRAPIA, s/d. Disponível em: <http://www.acterj.org.br/downloads/arquivo/doc-154.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2010.

MIDDELTON-MOZ, J.; ZAWADSKI, M. L. **Bullying**: estratégias de sobrevivência para crianças e adultos. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MOREIRA, D. **Transtorno do Assédio Moral – Bullying**: a violência silenciosa. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

SILVA, A. B. B. **Bullying**: mentes perigosas nas escolas. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

AS DEMANDAS DAS DIFERENÇAS NA FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA: DA NEUTRALIDADE À POLÍTICA NO CURRÍCULO

Mariana Aguiar Manenti
Fábio Viana Santos
Nubia Regina Moreira

Introdução

O texto discute os retrocessos nas formações em Psicologia, diante das demandas das diferenças das sexualidades, identificados a partir da interpretação da Nota de Repúdio a Ato homofóbico na formação de Psicóloga (o)s (2020) e Nota Técnica Nº 1/2021/GTEC - normas de atuação para as(os) psicólogas(os) em relação à questão da Orientação Sexual (1999/2021), elaboradas pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP).

Para o contexto deste trabalho, as notas são interpretadas como textos políticos que fornecem, em sua leitura, a possibilidade de questionar a quem se endereçam os serviços da Psicologia e de interpretar o que é esperado do profissional formado, a partir do que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Psicologia (DCN) estabelecem. Vale ressaltar que as DCN, para esse artigo, funcionam como um documento que tenta representar o perfil profissional e a formação ideal, em nível nacional.

Levantar essa discussão, através do campo do currículo, permite compreender que as formações são significadas nos contextos de jogos discursivos, de disputas por legitimação em meio aos conflitos e consensos de agentes diversos. A partir da Teoria do Discurso de Mouffe, articulada aos Estudos Culturais de Hall (2002, 2003), entende-se que o currículo está para além de uma prática

discursiva e produção cultural e de significação. Ele autoriza viabilizar e inviabilizar fluxos culturais e (re)posiciona os sujeitos.

Como não é capaz de regulação total, outros sentidos surgem nas lacunas dos jogos da linguagem. As diferenças irrompem o que foi universalizado e, conseqüentemente, surgem outros modos de traduzir o currículo e as formações em psicologia. Logo, o currículo também pode ser interpretado como um instrumento que possibilita questionar as significações negociadas, em um terreno precário sempre vulnerável.

A relação das interpretações das notas com o que é esperado do profissional de psicologia é uma estratégia que usamos para a discussão. O artigo foi organizado de modo a apresentar e interpretar as notas; as demandas das diferenças e o currículo como significação cultural e o movimento da neutralidade à política na formação em psicologia.

Interpretação das Notas

No ano de 2020, quando a Psicologia comemorou 58 anos de Profissão, a Associação Brasileira de Ensino de Psicologia – ABEP e o Conselho Federal de Psicologia – CFP posicionaram-se, por meio da Nota de Repúdio a Ato homofóbico na formação de Psicóloga (o)s, em solidariedade ao núcleo docente, ao colegiado e ao centro acadêmico do Curso de Psicologia da Universidade do Vale do Itajaí, Campus Itajaí, que externam os posicionamentos sobre o papel do psicólogo, em relação às diversidades sexuais, à defesa dos direitos humanos e ao combate à homofobia.

A construção das notas foi motivada, após uma aluna do curso de psicologia cometer um ato de homofobia, durante uma aula remota, contra um professor que exibia a bandeira LGBTQA+ na parede de sua residência. O ato repercutiu, na comunidade acadêmica, e a instituição se mobilizou para que outros discursos de ódio não se proliferassem, durante um contexto político do país, em que professores não podem se expressar em defesa das minorias e da equidade de direitos sem sofrer retaliações.

Para além das demandas LGBTQA+, de um modo geral, observa-se que o apelo à diferença encontrou abrigo nos diversos arranjos para uma formação em psicologia democrática e igualitária, de qualidade, o que se manifestou no financiamento de pesquisas, de eventos e redes nacionais de articulação de movimentos sociais, entre outras iniciativas, que, ao que tudo indica, reforçam a aproximação da sociedade civil com o Estado e a democratização da sociedade.

Compreende-se que a atenção às políticas de identidade, nas formações de psicologia e no contexto profissional das psicólogas e psicólogos, pode significar avanços nos processos de democratização social, mas pode também se constituir em um fenômeno político mais complexo, o que nos revelaria ambiguidades e contradições da política e da formação de sujeitos políticos na atualidade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia aprovadas pelo CNE em 2019, em seu artigo 2º, inciso VI, estabelecem o respeito à diversidade pessoal, social, cultural e ética, em consonância com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (BRASIL, 2019). Logo, é esperado que a formação em psicologia tenha, em sua constituição, estratégias que proporcionem o acesso e a construção de conhecimentos e saberes relacionados à diversidade pessoal, social, cultural, ética e aos direitos humanos. No entanto, em relação às demandas das diferenças das sexualidades, não é possível perceber, nas DCN de psicologia, os meios para que o respeito às diversidades seja garantido.

Em relação ao Conselho Federal de Psicologia, a entidade tem se manifestado, formalmente, desde o ano de 1999, com a construção da Resolução CFP Nº 001/99 de 22 de março de 1999, que "Estabelece normas de atuação para os psicólogos em relação à questão da Orientação Sexual", revisado em 2021 na Nota Técnica Nº 1/2021/GTEC (CFP, 2021). O documento representa uma tentativa de garantir que psicólogas e psicólogos contribuam para a despatologização da homossexualidade e para a construção

de práticas que não colaborem com eventos e serviços que proponham tratamento e cura das homossexualidades.

A resolução supracitada foi alvo de um projeto de ação popular, movido por um grupo de psicólogas e psicólogos que o intitulam como “cura gay”, extinguido pelo Supremo Tribunal Federal – STF em abril de 2020, mas ainda influente na prática de profissionais que misturam a religião com a psicologia e desrespeitam o caráter científico, político e ético da profissão.

No ano de 2021, o documento foi revisado e apresentou um texto que discute a contribuição da psicologia na compreensão da população LGBTQIA+, os avanços na despatologização das orientações não-heterossexuais e reflexões a respeito da diversidade do campo da psicologia e ilegitimidade das terapias de reorientação sexual.

Percebe-se, então, um contexto de conflitos que movimentam as normativas, na tentativa de representar uma psicologia que pode garantir o acolhimento às demandas das diferenças. No entanto, também é possível interpretar que existem lacunas que (in)viabilizam os momentos de disputa dessas demandas por espaço de luta política. À vista disso, torna-se relevante para essa discussão a compreensão dessas demandas, no currículo de formação de psicologia.

As demandas das diferenças e o currículo como significação cultural

Referir ao currículo como prática de enunciação e significação é o mesmo que considerar que elementos contraditórios podem se articular e criar espaços de existências, mesmo que momentâneas, nos entrelugares (BHABHA, 1998). Esse processo de articulação política e enunciativo da negociação com a diferença precisa ser problematizado na análise curricular (BARREIROS; FRANGELLA, 2010).

De acordo com o registro teórico do pós-estruturalismo, o currículo é entendido como cultura, como um sistema de

significações e de produção de sentidos, que apresenta a marca colonial da regulação de caráter universal (LOPES; MACEDO, 2011). As diferenças, diante disso, são, por exemplo, aquilo que perturba a pressuposição básica das diretrizes curriculares, ao usar competências como parâmetros supostamente universais, capazes de traçar esse ou aquele caminho.

Elas são, por assim dizer, o pano de fundo tão largo e tão incerto que força a produção desses pontos (competências) de uma forma tão genérica e aberta, de modo que logo a sua aposta métrica e objetiva se esvai em múltiplas possibilidades de tradução, porque, na verdade, no acontecimento da educação, da formação em psicologia, da subjetivação é sempre o *outro* que irrompe, e não o *mesmo*. Ou seja, é na relação com a diferença que se produz educação, formação e sujeito, e qualquer tentativa de normatização sempre acontecerá como tradução – ou como o *outro*, se assim for melhor dizer.

Para compreender como as diferenças podem disputar por significação e hegemonia, é necessário pensar em estratégias teórico metodológicas que revelem as lacunas discursivas dos processos de universalização de sentidos que são suturados nos documentos. À vista disso, tratar a diferença e a identidade como questões políticas é remeter-se aos conflitos e aos consensos. É interrogar quais são as demandas que fazem com que sujeitos diversos e inimagináveis se reúnam e se articulem em torno de agendas equivalentes, que são ameaçadas por um exterior representado (LOPES, 2015).

Nas políticas curriculares, as articulações estão enredadas em múltiplas exigências e agenciamentos, em que o currículo se torna “essa luta política por sua própria significação, mas também pela significação do que vem a ser sociedade, justiça social, emancipação, transformação social” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 253) e do que vêm a ser os sujeitos. No caso desse estudo, os sujeitos profissionais em psicologia.

A importância de trazer os estudos culturais e a teoria política para essa discussão se dá por considerarmos que as subjetivações

são feitas nos fluxos culturais e nas relações de poderes, e, a partir deles, nos posicionamos como sujeitos e as nossas identidades são assumidas. (HALL, 2016). Identidades essas, que são fragmentas e tem caráter contingente. Para Hall (2000), “elas não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições [...] constantemente em mudança e transformação” (HALL, 2000, p. 108).

Em outras palavras, trata-se de pensar na identidade “sob rasura” (HALL, 2003), que sempre está aberta às ressignificações. A partir disso, o perfil da/o profissional psicóloga/o pode ser tensionado a partir de diversas compreensões da formação em psicologia. Para tanto, torna-se imprescindível a relação dos sujeitos e da formação com a política.

Da neutralidade à política na formação em Psicologia

Na perspectiva dos estudos culturais, o sujeito se constitui a partir das práticas de significação que emergem de uma determinada episteme, criando verdades ou fixações de sentidos ilusórios. Ao longo do tempo, a cultura vai nos interpelar para determinadas posições de sujeito, por ser uma dimensão penetrante do discurso humano que explora a diferença para gerar diversas concepções da identidade de grupo, que partilham do mesmo “compartilhamento de significados” (HALL, 2016, p. 18).

Segundo Manenti (2022), a regulação da cultura, as normativas, as comunidades disciplinares e epistêmicas podem se tornar instrumentos de homogeneização de demandas, com o poder de posicionar as diferenças. A autora argumenta que o reconhecimento das estabilizações de poder, que ocorrem nos consensos realizados nas escritas dos documentos normativos, sempre estará vinculado a alguma forma de exclusão ou silenciamento, por serem discursos hegemônicos, que reivindicam a homogeneidade de conhecimentos, presentes em uma cultura nacional que busca unificar em uma única identidade, como sugere Hall (2002), para representá-los todos

como pertencendo à mesma e grande família nacional, em vez de apresentarem e possibilitarem a pluralidade das diferenças e os fluxos culturais.

A partir do que Hall (2002) discute como uma cultura nacional, numa busca por unificar tais processos numa identidade cultural, para representá-los todos como pertencendo à mesma e grande família e nação, é possível perceber, diante do processo de individualização e identificação social e cultural, na psicologia, que há uma pretensão à homogeneidade e neutralidade operando como um movimento de tentativa de fixação dos sentidos, a ser questionado na formação em Psicologia.

A tentativa de neutralidade, além de estar relacionada com as metodologias e as epistemologias que buscam as verdades universais, também surge como uma demanda do liberalismo para tornar os seus ideais aceitáveis para pessoas com diferentes visões morais, filosóficas e religiosas, ou seja, precisam ser neutras em relação às visões abrangentes (MOUFFE, 2005). Isso reflete não somente na psicologia como campo de saberes, mas nas práticas e nos processos de identificação profissional dos psicólogos.

Como ressalta Coimbra (2001, p. 86), “a Política é como outro mundo, de onde o psicólogo enquanto profissional está excluído, pois é o território da militância, por excelência”. Essa lógica coloca esse sujeito em posições performáticas de buscas constantes por atualizações baseadas em realidades suturadas que estão distantes de ter um fechamento, assim como, ao desligá-lo do coletivo, torna-o não responsável pelo social e, conseqüentemente, alheio à política.

Baraúna (2008), problematiza que, se os contextos institucionais, sociais, econômicos, processos de trabalho e a localidade não forem discutidos, as psicólogas (os), ao se adequarem aos problemas sociais em prol do “bem-estar” da comunidade, produzirão efeitos contrários. O estudo de Zanello (2020) complementa, ao afirmar que as teorias clássicas e as práticas profissionais que fazem parte da atuação das (os) psicólogas (os), ainda não são condizentes com as demandas de

grupos identitários, que por sua vez, fogem das normas hegemônicas de “ser”, impedindo que o acolhimento ocorra.

Como efeito da própria política (ôntico), percebe-se que, nos documentos produzidos nos Congressos Constituintes de Psicologia ou nas normativas, é muito comum o uso de termos como cidadania, comunidade, igualdade, democracia, sociedade, entre outros. São termos compreendidos como significantes vazios, impossíveis de ter uma definição única, por não possuírem fundamentos absolutos para a sustentação de sua identidade plena. São termos esvaziados, que se tornaram uma representação ilusória da profissão, não correspondente às práticas demandadas.

Segundo Manenti (2022), os significantes vazios podem ser ocupados por vários significados que, ao representarem demandas e completude ilusória, podem silenciar as diferenças, enfraquecer as particularidades, em nome do universal. Logo, tornam-se estratégias no jogo político dos governos, entidades, grupos e comunidades reconhecidas, pois possibilitam a construção de hegemonia. Em razão disso, afirma-se que, mesmo pretendendo ser neutra, a psicologia opera política.

A autora argumenta que, como a política opera para produzir estabilidade de maneira constante, os documentos curriculares, como textos políticos, responsáveis pela formação em psicologia, também se propõem a desempenhar essa função, principalmente na tentativa de fixar uma identidade profissional para a sociedade.

As tentativas de universalização e homogeneização são interpretadas, portanto, como efeitos dos instrumentos normativos, de controle das imprevisibilidades, dos corpos e subjetividades. Vale questionar então, se há lugar para a vida e para a diferença, diante dos discursos mercadológicos que se unem e constroem diferentes paisagens de soluções para os problemas criados para a educação.

Considerações Contingenciais

Na análise, as lacunas encontradas não se revelaram estáveis. Mais tensões e questões surgiram: até que ponto, pensar em uma formação homogênea, que se adeque aos problemas sociais em prol do bem-estar, sob a promessa de que todos são iguais perante a nação laica e democrática, pode produzir efeitos contrários se os contextos institucionais, sociais, econômicos, de trabalho e a localidade não forem discutidos pela classe e representados nos documentos? Seriam os retrocessos efeitos de uma disputa em que os espaços para as demandas das diferenças não tenham sido possibilitados?

A proposta dessa discussão teve o intuito de levantar questões mais do que solucioná-las. Percebemos que a tarefa de compreender os movimentos de articulações das demandas que estão em torno do currículo de formação em psicologia é uma tarefa inacabada. Haverá movimentos constantes de atualização, diante das ações políticas cotidianas, não cabendo aqui a ampliação dessas tensões.

Ressalta-se que direcionar a discussão para os efeitos da política, nas normativas, tornou possível a compreensão de que é na relação com o currículo que as dinâmicas de identificação e diferenciação, de não posicionamento e posicionamento, ocorrem, e que problematizar esses movimentos pode potencializar as ações políticas do que não está no comum, no nacional e no que se pretende universal.

Além disso, percebe-se que a formação em psicologia e as políticas curriculares não têm um terreno neutro, uma vez que o antagonismo é constitutivo do social e que ele apresenta um caráter aberto e incompleto. Por isso, pensar em uma psicologia democrática, requer o estabelecimento de uma nova hegemonia e a criação de novas fronteiras políticas e não a sua desapareição. Portanto, "é preciso resistir à economização que exaure a existência e contribuir para tornar inteligíveis os fluxos que

constituem a experiência social e multiplicam os pontos de identificação” (MACEDO; RANNIERY, 2018, p. 750).

Referências

BARAÚNA, L. M. P. Da história da psicologia para uma história na psicologia. *In*: JACÓVILELA, A. M.; JABOUR, F.; RODRIGUES, H. B. C. (Org.). **Clio-Psyché: Histórias da Psicologia no Brasil**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008, p. 105-107.

BARREIROS, D. R. A.; FRANGELLA, R. de C. P. Um novo olhar sobre o sentido de política nos estudos curriculares. **Roteiro**, v. 35, n. 2, p. 231-249, 2010.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CES n. 1071/2019 de 04 de dezembro de 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) dos Cursos de Graduação em Psicologia. Estabelecimento de normas para o Projeto Pedagógico Complementar (PPC) para a Formação de Professores de Psicologia.

COIMBRA, C. M. B. Os especialistas da infância e da juventude: produzindo verdades competentes. **Revista Paidéia**, São Paulo, v.11, n. 20, p 85-88, 2001.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Nota de repúdio a ato homofóbico na formação de psicólogo(s)**. 01 de setembro de 2020. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/contra-homofobia-na-formacao-em-psicologia/> Acesso em: 02 de fev. 2022.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Nota técnica Nº 1/2021/GTEC/CG sobre a Resolução nº 01, de 22 de Março de 1999, que estabelece normas de atuação para as(os) psicólogas(os) em relação à questão da Orientação Sexual**. 25 de jun. 2021. Disponível em: <https://transparencia.cfp.org.br/legislacao/nota-tecnica-no-1-2021-gtec-cg/> Acesso em: 02 de fev. 2022.

- HALL, S. Quem precisa da identidade? *In*: SILVA, T. T. (Org. e trad.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 103- 133.
- HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 7 ed. Rio de Janeiro. DP&A, 2002.
- HALL, S.; SOVIK, L. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG/Humanitas, 2003.
- HALL, S. **Cultura e representação**. Tradução de Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.
- LOPES, A. C; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- LOPES, A. C. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 21, n. 45, p. 445-466, 2015.
- MACEDO, E.; RANNIERY, T. Políticas Públicas de Currículo: diferença e a ideia de público. **Currículo sem fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 739-759, 2018.
- MANENTI, M. A. **As demandas das diferenças no currículo de formação em psicologia de Vitória da Conquista- Ba**. 2022. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2022.
- MOUFFE, C. Por um modelo agonístico de democracia. **Revista de Sociologia e Política**, n. 25, p. 11-23, 2005.
- ZANELLO, V. Prefácio. *In*: DENEGA, A. M. O.; ANDRADE, D. S. V.; SANTOS, H. M. dos. **Gênero na psicologia**: transversalidades. Salvador: CRP03, 2020.

(RE) SIGNIFICAÇÃO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O ESPAÇO DA CRECHE E VISÃO SOBRE A RELAÇÃO ÉTNICO-RACIAL

Lucimar Gracia Ferreira

Introdução

Este trabalho apresenta dados referentes ao Estágio I – Educação Infantil, do curso de Pedagogia, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, campus de Itapetinga, cuja disciplina objetiva proporcionar vivências, experiências e reflexões sobre a função do professor no estágio supervisionado, visando a construção de aprendizagens que possibilitam a mudança em relação à melhoria da docência.

A pesquisa foi realizada no espaço da creche, com o objetivo de compreender o papel do professor seu conhecimento e possíveis ações frente à questão étnico-racial no contexto da creche. No entanto, com esse estudo, ainda buscamos verificar as contribuições de pesquisas dessa natureza para ressignificação do estágio supervisionado na formação de professores

Neste sentido, devido aos grandes desafios e divergências referentes à diversidade étnico-racial e cultural (CAVALLEIRO, 2014; BRASIL, 1996, 2003, 2004) vivenciadas por crianças e professores no contexto da Educação Infantil acreditamos ser relevante pensar na formação do profissional que está diariamente mediando estas relações. São situações conflituosas encontradas em sala de aula que demonstram como os professores reagem diante de ações que venham se configurar em discriminação racial pelas crianças, estas oriundas de opiniões

próprias e advindas do convívio familiar reproduzindo um padrão de cor que são estabelecidas pela sociedade.

Estágio Supervisionado e a Educação Infantil frente às relações étnico-racial

O Estágio na Educação Infantil tem se mostrado um processo muito importante na formação dos pedagogos. Este se configura como lugar privilegiado para promover a interação entre a teoria/prática e vivenciar as experiências da docência com crianças. O Estágio se apresenta como espaço de conhecimento e reflexão na constituição de saberes, que “[...] significa período de estudos práticos exigidos dos candidatos ao exercício de certas profissões; uma atividade temporária desenvolvida em uma determinada instituição ou empresa significa também aprendizagem, experiência formação completa” (PIRES; BARROS, 2014, p. 96).

O Estágio Supervisionado está regido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que estabelece que o pedagogo é o profissional responsável para atuar na Educação Infantil, apresentando requisito obrigatório no curso de Pedagogia. Assim,

A obrigatoriedade do estágio na Educação Infantil evidenciou a necessidade da construção de referências para fundamentar a docência com crianças pequenas. Desde então, estamos procurando construir um modo de formar professores(as) e de compreender a docência na Educação Infantil. Ou seja, um modelo que não reproduz o trabalho docente dos demais níveis de ensino, mas que respeite os direitos das crianças pequenas, com propostas educativas que exigem atenção às especificidades de cada faixa etária (DRUMOND, 2019, p. 2).

Dessa forma, fica evidente que o Estágio necessita de fundamentação teórica e prática para que se concretize de fato no espaço da sala de aula e assim, proporcionar a constituição

docente. Este se consolida em atender um público específico e diferenciado na perspectiva dos níveis e modalidades de ensino.

Segundo Ferreira e Ferraz (2021), o estágio supervisionado nas licenciaturas se configuram como espaço de construção e fortalecimento da identidade profissional docente. Embora o curso de Pedagogia tenha modificado seu currículo e ampliado a demanda do estágio (BRASIL, 2006), este ainda se torna incipiente para superar a dicotomia entre teoria e prática (PIMENTA; LIMA, 2011). Neste ínterim, as autoras (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 45) enfatizam o estágio curricular como “[...] atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, este sim, objeto da *práxis*”. Realidade que se coaduna no espaço da sala de aula, de forma intencional que busca superar os desafios da teoria/prática concebendo-a como *práxis*.

É no estágio de Educação Infantil que a formação docente se fixa e concretiza na realidade da escola, permitindo que o estudante construa sua identidade e reflita sobre as questões cotidianas do fazer docente, perspectivando o ensinar/aprender com crianças.

Neste contexto, a Educação Infantil abrange os primeiros momentos da Educação Básica. Esse nível de ensino garante a participação de crianças com a idade de zero a cinco anos, exigindo uma atenção toda especial para as suas particularidades (BRASIL, 1996). É importante valorizar os processos educativos característicos dessa etapa no qual o binômio cuidar e educar são inseparáveis, pois se completam simultaneamente (BRASIL, 2017). Segundo Santana (2010, p. 18):

É com o outro, pelos gestos, pelas palavras, pelos toques e olhares que a criança construirá sua identidade e será capaz de representar o mundo, atribuindo significado a tudo que a cerca. Seus conceitos e valores sobre a vida, o belo, o bom, o mal, o feio, entre outros, começam a se constituir nesse período.

Por outro lado, temos como ponto de discussão além da construção da identidade da criança, a questão das relações étnico-raciais presente no cotidiano da Educação Infantil. No entanto, é importante levar em consideração que estudos realizados por Gomes (2005) comprovam a disponibilidade que as crianças possuem de incorporar as representações sociais vigentes, pois se vivemos em sociedade, compreendemos que no ambiente escolar perpassam reproduções que envolvem desigualdade e discriminação.

A partir da responsabilidade designada à escola, sua influência e dever de transformar indivíduos em cidadãos críticos e colaboradores sociais tornam-se necessárias, assim como alargar e acrescentar novas propostas na colaboração formativa do professor, profissional que contribui na educação de crianças. Criar fundamentos que propicie um olhar sensível alicerçado em valores éticos, para que posturas de desigualdades raciais não possam ser admitidas no ambiente da creche. Segundo Santana (2010, p. 19), “nessa direção, a observação atenciosa de suas próprias práticas e atitudes poderá permitir aos educadores rever suas posturas e (re) adequá-las em dimensões não racistas”.

Alguns autores (SANTANA, 2010; GOMES, 2005), ao propor novas práticas com métodos de pesquisas, discussões, troca de experiências e reflexões, possibilitam ao educador aprender com essa bagagem de conhecimentos que, diante de situações cotidianas tanto de preconceito quanto de outras situações delicadas, são condições suficientes para a não propagação de tais comportamentos negativos. Nóvoa (2002, p. 23), afirma que “o aprender contínuo essencial se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”, e assegura também como é importante valorizar a concepção da formação continuada, o coletivo e as práticas pedagógicas do dia a dia, para que construa autonomia profissional, fortalecendo sua produção de saberes e valores.

Metodologia

Para o melhor desenvolvimento da pesquisa foi escolhido como suporte metodológico o método qualitativo, por se tratar de sujeitos envolvidos a sua realidade cotidiana, no qual os números não nos possibilitaram compreender com tamanha exatidão. Gil (2002) afirma que o intuito é propiciar maior intimidade com o problema proposto, torná-lo mais claro e aprimorar as ideias no qual permitirá um amplo entendimento. Visando alcançar os objetivos, a pesquisa foi de cunho exploratório, como o nome já diz, permite uma maior familiaridade entre o pesquisador e o tema pesquisado.

Para a coleta de dados foi utilizado como instrumentos o questionário e a entrevista semiestruturada. O questionário tem como finalidade traçar o perfil das professoras atuantes na creche. E a entrevista semiestruturada é um instrumento que busca informações subjetivas e abstratas do pesquisado (SZYMANSKI, 2004). Assim, coletamos informações sobre seu domínio de conhecimentos sobre a Lei 10.639/03, enfatizando a compreensão do papel do coordenador pedagógico em sua prática metodológica e a contribuição em sua formação.

A entrevista semiestruturada foi dividida em dois eixos. O primeiro eixo se referia ao Coordenador Pedagógico e continha as seguintes perguntas: 1) Você compreende a função do coordenador?; 2) O coordenador contribui de maneira significativa na construção do planejamento pedagógico?; 3) Como é possível trabalhar em um horário contrário ao do coordenador pedagógico? Quais os instrumentos utilizados para resolução de problemas ou dúvidas fora das reuniões de planejamento?; 4) Qual tem sido a contribuição do coordenador como incentivador na sua formação continuada?;

O segundo eixo se refere a formação docente e a Lei 10.639/03 seguidas de quatro perguntas respectivamente: 5) Possui alguma formação relacionada às questões raciais? E na sua graduação?; 6) O que sabe sobre a Lei 10.639/03?; 7) Em 2003 foi aprovada a Lei

10.639/03 passando ser obrigatório o tema "História e Cultura Afro-brasileira e Africana" no currículo escolar. Como você professor media o tema junto às ações pedagógicas no cotidiano escolar?; 8) Qual a importância da Lei 10.639, e qual deve ser o tempo exato para o diálogo dessas questões com as crianças? Dessa forma, foram participantes desta etapa da pesquisa quatro professoras (P1, P2, P3 e P4), todas do sexo feminino, como demonstra a tabela a seguir.

Quadro 1: Perfil das professoras.

Professoras	P. 1	P. 2	P. 3	P. 4
Idade	47	51	37	40
Estado civil	Casada	Solteira	Casada	Solteira
Nº de filhos	3	0	2	1
Formação	Ensino Médio Completo	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia (andamento)
Tempo de Atuação na Educação Básica	6 anos	2 anos	2 anos	2 anos
Atuação	Maternal II	Maternal II	Maternal I	Maternal I
Situação Funcional	Contratada	Contratada	Contratada	Contratada

As professoras estavam na faixa etária que compreendia dos 37 aos 51 anos. Duas delas são casadas e as outras duas solteiras. Apenas uma não tem filhos. Duas são graduadas em Pedagogia, uma estava cursando e a outra apenas tinha o Ensino Médio completo. A P. 1 possui 6 anos de atuação na Educação Básica,

enquanto as outras três cada uma tem 2 anos. Nessa creche funcionavam quatro salas de aula, dois Maternal I e dois Maternal II. Em relação a situação funcional das professoras, todas são contratadas, ou seja, o seu vínculo empregatício é temporário.

Resultados e discussões: dialogando com as professoras

Neste tópico apresentamos os resultados da entrevista realizada com as professoras.

Sobre a coordenação pedagógica

As questões 1, 2, 3 e 4 se referem às respostas das professoras de como elas compreendem a função do coordenador pedagógico, como acontece o planejamento pedagógico e os encontros, qual a contribuição do coordenador como incentivador na formação continuada dos professores.

Quadro 2: Narrativas 1 das professoras.

Professoras	Narrativas
P. 1	É ele está para nos orientar nos direcionar o que possamos fazer em sala de aula ele é mais um condutor acredito nisso. Desta forma sim ele sempre fala que temos sempre que estar em busca por mais, sempre nos atualizando se informando. [...] É assim ele está trabalhando a tarde nos dias de planejamento ele vem no horário pra ficar com a gente, mas, sempre a gente anota fala o que está acontecendo e ele vai vendo, sempre nos acompanha sempre no WhatsApp.
P. 2	Eu acho que ele é para auxiliar o professor, dar ideias, ajudar o professor no seu dia a dia com atividades, passar sugestões. Ele sempre fala com a gente para procurar ampliar no meu caso, terminar a faculdade. Ele é atuante incentivador, me diz que eu não posso parar. [...] Ele dá assistência a gente no dia do planejamento, este ano ele está à tarde, mas, quando precisa a gente procura ele.

P. 3	Eu compreendo assim, que o coordenador é um apoio pedagógico aos professores. Porque o que ele passa para gente na realidade ele já passa um roteiro e vamos trabalhando por unidade. Em relação ao incentivo não. [...]Ele trabalha somente na quinta-feira no turno matutino e só coincide com nossos horários e na quinta é dia de planejamento quando temos alguma dúvida a gente faz anotações e no dia do planejamento tiramos as dúvidas questionamentos e a gente já deixa as atividades certas e ele já deixa pra imprimir.
P. 4	Ele está para nos orientar a ensinar, como trabalhar direito com a criança, a incentivar nossas aulas. Ele sempre pergunta o que fizemos na semana, dei círculo, forma geométrica, cor. Planejamento é semanal. Hoje somos bem cobrados a ter formação quanto mais formação na área melhor eu penso não ficar só na graduação eu quero uma pós quero uma especialização em outra área da educação infantil o que eu puder alcançar e me especializar melhor. [...]A gente tem um grupo de WhatsApp, ali sempre ele pergunta as coisas ou manda informações sugestões ou se temos alguma dúvida já perguntamos, ele responde coisa rápida. Estamos sempre interagindo com ele.

O coordenador pedagógico de quem as professoras falam é um homem que tem formação em Pedagogia. A formação do coordenador pedagógico é um fator de suma importância, e é claro que para tal função é preciso sua própria conscientização da busca pelo conhecimento. O domínio de suas atribuições e o cumprimento delas é indispensável, mas, nesta pesquisa, mostrou-se insuficiente, pois a responsabilidade desse profissional no seu fazer e na qualificação dos resultados com as crianças e professores implicará em sua constante procura por novos saberes e construção de sua identidade (referindo-se ao coordenador pedagógico). Lima e Santos (2007, p. 81) colabora afirmando que:

[...] um outro olhar acerca da relevância do trabalho do coordenador pedagógico na escola, mediado pelo equilíbrio de suas atribuições como um dos eixos imprescindíveis às práticas pedagógicas sistematizadas onde cada um e todos se tornam co-responsáveis pelo processo ensino-aprendizagem.

O cotidiano escolar, as vivências e dificuldades encontradas se fazem necessárias serem acompanhados bem de perto; a parceria constituída entre professor e coordenador permite um trabalho árduo, constante e em equipe, pois “[...] trabalhar juntos não é apenas um modo de construir relações e decisões coletivas, mas desenvolver o aprendizado [...]” (HARGREAVES *apud* MELCHIOR, 2004, p. 49). Será possível prover de fato um aprendizado com qualidade, quanto aos encontros casuais? As tecnologias são fundamentais, mas não substitui a participação direta (pessoal) do coordenador.

Nota-se que há um desencontro de horários entre os profissionais, há uma carência do corpo a corpo da presença do coordenador no horário da aula. Há falhas que precisam ser revistas pela gestão escolar. A função do coordenador está em desacordo principalmente com o seu horário de trabalho. Ele precisa atuar juntamente com as professoras e não em horário oposto ao delas. Conforme Almeida e Placco (2011, p. 3), “o compromisso com o desenvolvimento dos professores tem de levar em conta suas relações interpessoais com os demais atores da escola, alunos, pais, comunidade [...]”. Portanto, o processo formativo e pedagógico dessas professoras pode ficar comprometido por falta de acompanhamento pedagógico.

Formação docente e a Lei 10.639/03

As respostas 5, 6, 7 e 8 correspondem a formação docente referente à Lei 10.639/03 e seu conhecimento.

Quadro 3: Narrativas 2 das professoras.

Professoras	Narrativas
P. 1	Não. Esta disciplina de racial não. Só se der um apanhado ai [sobre a lei].
P. 2	Não. Na faculdade não nunca discutiu isso. Não, posso até saber, mas de número, não lembro [sobre a lei].
P. 3	Teve assim uma matéria de qualquer jeito. Não conheço [a lei].
P. 4	Eu estou começando a graduação agora no momento não. Não, só se você citar ai pra mim [sobre a lei].

É possível perceber nas falas das professoras a falta de conhecimento sobre a lei. O que torna preocupante diante de um quadro de professoras todas com o curso de Pedagogia, com exceção de uma que está iniciando a graduação. E uma delas se refere à disciplina dada como de “qualquer jeito”.

Infelizmente, o Currículo das licenciaturas sofreu e vem sofrendo várias modificações com os anos, mas, muitas ainda permanecem sem abranger discussões da temática em questão. Principalmente, professores que terminaram a graduação antes da implementação da lei em 2003, a até hoje não conseguiram obter uma formação continuada para suprir essa necessidade. Por tais equívocos, as professoras não sabem como e quais materiais utilizar para trabalhar o tema na sua prática em sala de aula. Assim:

Quadro 4: Narrativas 3 das professoras.

Professoras	Narrativas
P. 1	A gente procura ver o vivenciamento da criança, contamos historinhas da menina bonitas do laço de fita o patinho feio.
P. 2	Pretendemos trabalhar com a moreninha bonita do laço de fita.
P. 3	A gente trabalha o conto inclusive aquela do laço de fita e a música de Aline barros que fala um é diferente do outro.
P. 4	No momento não temos trabalhado sobre isso. Essas questões raciais eles são muito pequeninos eles não tem distinção disto pelo ao menos na minha sala não.

É possível perceber que as professoras não têm domínio da maneira correta de trabalhar o racismo no contexto da creche. Acreditando que a postura adotada pelas professoras diante dos problemas que surgem no seu dia a dia não é suficiente para uma breve abordagem sobre o tema: Para Cavalleiro (2014, p. 54) aponta que:

[...] a não percepção do racismo por parte das crianças também está ligada à estratégia da democracia racial brasileira, que nega a existência do problema. A ausência do debate social condiciona uma visão limitada do preconceito por parte do grupo familiar, impedindo a criança de formar uma visão crítica sobre o problema. Tem-se a idéia de que não existe racismo, principalmente por parte dos professores.

É sabido que a escola necessita de uma orientação em relação à Lei 10.639/03, para que se compreendam e apliquem em sala de aula, visto que além da sua obrigatoriedade, é evidente a necessidade de abrangência da mesma no espaço escolar, mesmo tendo a educação infantil suas limitações em relação à faixa etária, existem diversas maneiras que podem ser trabalhadas respeitando as restrições. Enquanto a necessidade e importância da lei elas dizem:

Quadro 5: Narrativas 4 das professoras.

Professoras	Narrativas
P. 1	Acredito na importância da lei porque vai te ajudar em situações problemas para conscientizar a criança.
P. 2	Acredito na importância da lei sim na verdade nem precisava da lei eu acho que mudou muita coisa na educação.
P. 3	Eu acho que é importante a lei.
P. 4	A lei é importante e é bom trabalharmos deste pequeno, a criança não nasce racista ela se torna, acredito que ver o adulto e nisso ai ela vai moldando ai é bom orientar desde cedo.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, “as formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali” (BRASIL, 2004). A escola é o espaço social pertinente para construção de valores. “Cabe, portanto, ligar essas experiências ao cotidiano escolar. Torná-las conhecidas por todos os atores envolvidos com o processo de educação no Brasil, em especial professores/as e alunos (as)” (BRASIL, 2006). Um professor que possui conhecimentos sobre a temática, poderá agregar esses valores de forma contundente na vida pessoal e social da criança e contribuir na sua formação.

Assim, esses dados, captados no período do estágio, foram significativos na perspectiva da formação, pois possibilitou conhecer e pensar a realidade do espaço escolar, principalmente da Educação Infantil, o que contribuiu também para minha formação como ser humano e ao mesmo tempo como professora. Dessa forma, o estágio é espaço privilegiado de aprendizagens e construção da identidade, pois a partir dele, também nos constituímos professores. Conforme Pimenta e Lima (2011, p. 61):

O estágio como campo de conhecimento e eixo curricular central nos cursos de formação de professores possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente.

O futuro professor precisa passar pelo estágio para que tenham suas bases fundamentadas em conhecimentos e saberes do processo formativo, pois é deste percurso que são moldadas nossas atitudes, possibilitando-nos refletir naquilo que queremos ser. Além disso, como a educação está em constante transformação, nós, professores e futuros professores, também necessitamos estar em constante formação, atualizando-nos e

permitindo aos nossos alunos uma formação cidadã, não preconceituosa e inclusiva.

É inquestionável, que a formação do professor passe pela escola, pois, “aprender não é apenas, aprender isto ou aquilo; é descobrir novos meios de pensar e de fazer diferente” (JOSSO, 2004, p. 241). É refletir sobre suas ações na sala de aula, espaço de concretização da realidade, teoria/prática. É neste contexto que o coordenador pedagógico se faz presente na escola, o desenvolvimento de seu papel neste ambiente é muito importante para que sejam fortalecidas as relações subjetivas/objetivas entre seus pares. Ainda é perceptível que há professores que não conhecem a lei (10.630/03) e não sabem trabalhar a partir da proposta dela. A formação deveria atender essa demanda, buscando a construção de uma educação antirracista. As aprendizagens conquistadas sobre as questões étnico-raciais foram eficientes através deste estágio e, ainda serão ampliadas nas formações continuadas ao longo trajetória docente.

Considerações Finais

Nesta pesquisa, as professoras demonstraram que tem conhecimento incipiente sobre as relações étnico-raciais, portanto, elas pouco conseguem contribuir para a formação dos alunos nesta perspectiva. Dessa forma, existe uma necessidade de ações que realmente visem a transformação da perspectiva formativa do professor, principalmente, por parte da dimensão pedagógica, pois conhecimentos sobre temas emergentes devem fazer parte daqueles conhecimentos necessários ao educador.

No âmbito formativo, os dados apresentados foram coletados nas atividades de Estágio Supervisionado em Educação Infantil e possibilitou aprendizagens plurais acerca da temática. Desse modo, o estágio é este lugar/espaço privilegiado de aprendizagens, experiências, interação, construção/fortalecimento da identidade docente.

Referências

ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. O papel do coordenador pedagógico: função é estratégica para mediação entre as diversas instâncias educacionais. **Revista Educação**, 2011.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Seção 1, p. 27833, 23/12/1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 3/2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira**, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências, 2003.

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

CAVALLEIRO, E. S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6 ed. São Paulo. 2014.

DRUMOND, V. Estágio e docência na Educação Infantil: questões teóricas e práticas. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 22, p. 1-13, 2019.

FERREIRA, L. G.; FERRAZ, R. D. Por trás das lentes: o estágio como campo de formação e construção da identidade profissional docente. **Revista Hipótese**. v. 7, n. único. p. 301-320. 2021.

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

GOMES, N. L. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre Algumas Estratégias de Atuação. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o Racismo na escola**. 2 ed. Revisada. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Brasília: 2005. p. 143-154.

JOSSO, M. C. **Experiência de vida e formação**. Trad. José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

LIMA, P. G; SANTOS, S. M. dos. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. *Educere et Educare* vol. 2 nº 4 jul./dez. 2007. **Revista de Educação** p. 77-90.

MELCHIOR, M. C. **Avaliação Institucional da Escola Pública**. Porto Alegre: Premier, 2004.

NÓVOA, A. **Os novos pensadores da educação**. Edição nº 154, Agosto/2002.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2011.

PIRES, M. G. P.; BARROS, D. A. O estágio supervisionado em Língua Portuguesa: retrato do ensino... imagens da educação.... In: FERREIRA, L. G.; FERRAZ, R. C. S. N. **Formação docente: identidade, diversidade e saberes**. Curitiba, PR: CRV, 2014. p. 91-104.

SANTANA, P. M. S. Um Abraço Negro, Afeto, Acolhimento e Cuidado na Educação Infantil. In: TRINDADE, A. L. (Org.). **A Cor da Cultura Modos de Brincar. Caderno de Saberes**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010, v. 5, p. 5-123.

SZYMANSKI, H. (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E OS SABERES DOCENTES: NOTAS PARA O DEBATE¹

Sineide Cerqueira Estrela
Maria Eurácia Barreto de Andrade

Introdução

O artigo em tela reflete sobre a alfabetização de jovens e adultos e os saberes² docentes, a partir de dois pressupostos. O primeiro diz respeito à necessidade de formar professores capazes de implementar um trabalho que respeite a especificidade desses sujeitos tanto do ponto de vista dos tempos humanos, como do ponto de vista sócio-histórico-cultural e, o segundo, é a nossa filiação com o entendimento de Tardif (2014) quando defende que o saber do professor é social e singular, que se relaciona com sua própria identidade, suas experiências de vida e história profissional, assim como sua relação com todos os sujeitos da escola. “A minha perspectiva procura, portanto, situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema [...]”. (TARDIF, 2014, p. 16).

A partir dessa proposição, acredita-se que a temática dos saberes docentes e a formação do professor estão no cerne dos estudos e pesquisas que visam qualificar a prática alfabetizadora de jovens e adultos, sujeitos de conhecimento, de direito e de

¹ Artigo publicado nos Anais do VI Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos. Acesso em <https://even3.blob.core.windows.net/anais/218029.pdf>.

² Estamos aqui compreendendo “Saberes” no sentido amplo, proposto por Tardif (2000) como um conjunto de conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes.

aprendizagem. Entendemos que a formação do professor alfabetizador de jovens e adultos é um dos principais desafios na atualidade ao passo em que corroboramos da posição de Tardif (2002) quando sublinha que a prática pedagógica do professor alfabetizador exige dele uma formação alicerçada em saberes docentes, requeridos na alfabetização de jovens e adultos.

Aprendemos, com Santos (2011), que não existe nenhuma profissão sem saberes e, no caso dos professores alfabetizadores de jovens e adultos, muitos saberes estão aí imbricados e que se faz necessário lançar mão para uma educação que se quer libertadora, portanto, faz-se mister buscarmos aprofundar a problemática dos saberes que se fazem imperativos à formação e atuação em classes de alfabetização nesse tempo humano (os conhecimentos técnicos, como científicos e pedagógicos).

Com efeito, neste estudo buscaremos melhor compreender a problemática dos saberes docentes para atuar na alfabetização de jovens e adultos, tendo com questão de pesquisa: quais saberes são apontados pelas professoras como necessários para atuar na alfabetização de jovens e adultos? Objetivou-se identificar os saberes da docência necessários para alfabetizar jovens e adultos.

Esse desafio se reveste de importância ímpar por lançar lume à problemática dos saberes necessários à docência em turma de alfabetização de jovens e adultos, por entender a necessidade de alfabetizar jovens e adultos para uma participação mais ativa tanto no universo profissional, como cultural e político, pois conforme asseverou Cunha (1999) apoiada em Mello (1993):

[...] Não se trata mais de alfabetizar para um mundo no qual a leitura era privilégio de poucos ilustrados, mas sim para contextos culturais nos quais a decodificação de informação escrita é importante para o lazer, o consumo e o trabalho. Este é um mundo letrado, no qual o domínio da língua é também pré-requisito para a aquisição da capacidade de lidar com códigos e, portanto, ter acesso a outras linguagens simbólicas e não verbais, como as da informação e as das artes (MELLO, 1993, p. 28, *apud* CUNHA, 1999, p. 15).

Este entendimento, juntamente com as pesquisas divulgadas no Brasil sobre a alfabetização (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985) e sobre o letramento³ Soares (2003, 2006), tornam as décadas de 1980 e 1990, um marco importante para o processo alfabetizador, tanto do ponto de vista teórico, como do ponto de vista das práticas pedagógicas, mudando sensivelmente as concepções até então vigentes. Se no passado escrever um bilhete simples era suficiente para definir o sujeito como alfabetizado; hoje tal definição não atende às demandas de uma sociedade que se complexifica e se torna mais exigente com relação à formação do sujeito cidadão que precisa utilizar seus conhecimentos linguísticos nas práticas sociais.

Com efeito, o conceito de letramento (conjunto de práticas sociais de leitura e de escrita) vai além do processo de aquisição da tecnologia do ler e do escrever, propiciando o uso competente da função social da leitura e da escrita para responder às situações da vida cotidiana. Com isso queremos deixar claro, conforme anunciou Possas (1999) que a experiência tem demonstrado que nem sempre saber ler e escrever tem garantido ao indivíduo autonomia e participação social. Por isso, reiteramos, com ela, a necessidade de se “[...] redefinir junto aos professores o conceito de alfabetização e o que significa estar alfabetizado na sociedade contemporânea letrada. O domínio do sistema linguístico é ferramenta indispensável para o exercício da cidadania [...]” (POSSOS, 1999, p. 29).

Aquilatado a tudo isso, Schwartz (2012) compactuando das ideias de Dubois (1990), enriquece o posicionamento da autora referenciada, ao ratificar que o objetivo do trabalho didático-alfabetizador é garantir as condições para que esse sujeito se torne autônomo da linguagem. Este é um leitor e escritor que é capaz de utilizar a leitura e a escrita para atingir metas localizadas muito

³ Letramento: um conjunto de práticas sociais em que os indivíduos se envolvem de diferentes formas, de acordo com as demandas do contexto social e das habilidades e conhecimentos de que dispõem” (MORTATTI, 2004, p. 105).

além do que exige a mínima competência para o estudo e/ou para o trabalho. Para ela, leitor e escritor é a pessoa que encontra em tais habilidades e competências fonte de prazer, enriquecimento pessoal e espiritual.

O ensino da leitura e da escrita para jovens e adultos, que vivenciam a leitura nas práticas sociais, que a utilizam, intermediado por outra pessoa mais experiente, não é tarefa das mais simples, que possa ser realizada por professores com pouco ou nenhum conhecimento desses processos. Faz-se necessária uma qualificação. Uma formação sistemática e consistente no campo dos processos de aprender a ler e a escrever (Santos, 2011). É formação rigorosa, que une teoria e prática, ensino e pesquisa. O próprio Freire (2005) declarava que só existe saber na invenção, na reinvenção, portanto, ele advogava que é na busca inquieta e permanente que o homem faz o mundo, com o mundo e com o outro.

E isso envolve saberes de natureza diversa, mas, sobretudo, um profundo conhecimento do sujeito cognoscente, se se deseja implementar uma proposta de alfabetização atenta à especificidade dos jovens e adultos, até porque:

[...] não se ensina a ler e escrever sem conhecer a história do sujeito, suas aspirações, seus saberes e valores. Não se ensina a ler e escrever sem compreender os mecanismos de motivação ou de resistências que balizam a dinâmica da aprendizagem. Não se ensina a ler e escrever sem levar em conta a postura do aluno diante do mundo e do trabalho [...]. (LEITE; COLELLO; ARANTES, 2010, p. 195-196).

Essa compreensão de ensino, que é por nós assumida nesse estudo, só é possível intermediado pelo diálogo (Freire, 2005). Um diálogo como atividade metódica, cujo fundamento é o amor, a humildade e a confiança. Implica “fé no homem” (Freire, 2005) e na sua capacidade de aprender. Princípios estes que devem fundamentar a formação do professor e sua prática alfabetizadora.

Com efeito, neste artigo reafirmamos a necessidade de formação de professores (inicial e continuada) atenta à especificidade da alfabetização de jovens e adultos, que problematiza os saberes docentes implicados na alfabetização de jovens e adultos e dá voz aos sujeitos empíricos.

Caminhos Metodológicos

Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa; buscou-se compreender o significado atribuído pelas professoras alfabetizadoras envolvidas, por isso mesmo priorizamos o contato com as participantes, o que, segundo, Lúdke e André (1986, p. 13), ancorando-se em Bodgan e Biken, possibilita a coleta dos dados descritivos, em contato direto das pesquisadoras com a situação estudada. Assim priorizamos o processo e não o produto final. É nossa preocupação [...] “retratar a perspectiva dos participantes”. Por outro lado, recorremos a Minayo, 1994, p. 22, quando complementa essa proposição ao afirmar que a pesquisa de natureza qualitativa explicita elementos subjetivos e objetivos, “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Importam-nos as vozes das professoras alfabetizadoras, os significados, as dificuldades percebidas, os saberes que se fazem necessários para alfabetizar jovens e adultos.

Consoante com a pesquisa qualitativa acima descrita, os dados foram colhidos por meio da entrevista semiestruturada e da observação participante. Para o tratamento e análise das informações colhidas, apoiamo-nos em princípios e procedimentos previstos na técnica de análise de conteúdos (BARDIN, 1977).

Alfabetização de jovens e adultos e suas especificidades: notas para o debate

A alfabetização de jovens e adultos é uma área complexa e que implica uma proposta educacional forjada na práxis freiriana, portanto, de transformação do contexto de vida dos sujeitos, tanto do ponto de vista cultural, como social, econômico e político. O que ocorre, na realidade, é que a EJA historicamente tem sido marginalizada, indefinida tanto do ponto de vista político, como social e econômico, carecendo de um projeto político e cultural que atenda ao perfil dos ingressantes.

Dantas, apoiada em Haddad e Di Pierro (1999) complementa essa reflexão ao afirmar que a educação de adultos:

[...] sempre compreendeu um conjunto bastante diversificado de processos e práticas formais e informais relacionadas com a aquisição ou a ampliação de conhecimentos básicos, de competências técnicas e profissionais ou de habilidades socioculturais, desenvolvendo-se muito desses processos em ambientes fora da escola, como por exemplo, na família, nos sindicatos, no trabalho, na igreja ou em instituições religiosas, nos espaços de lazer etc. (DANTAS, 2012, p. 150, *apud* HADDAD e DI PIERRO,1999).

O fato é que alfabetizar essa população com a qualidade que se impõe, nos colocam questões de extrema relevância, já pontuadas por Durante (1998), que vão desde a concepção de desenvolvimento de adultos e relação entre aprendizagem e desenvolvimento cognitivos, como a escassez de subsídios metodológicos para educação de jovens e adultos à concepção de alfabetização e a falta de profissionais especializados.

Vê-se assim, que um projeto de educação de jovens e adultos precisa tornar-se política pública de alto valor social. Sobre essa questão, temos observado que as iniciativas na área têm assumido ao longo da história projetos diferentes e atentos a determinadas concepções de educação, homem e sociedade.

Na época jesuítica, a educação de adultos escondia a opressão e exploração. Era uma alfabetização de caráter religioso, numa clássica invasão cultural “[...] que desrespeita a particular visão de mundo que tenha ou esteja tendo o povo, se constitui numa ‘invasão cultural’, ainda que feita com a melhor das intenções, mas ‘invasão cultural sempre’” (Freire, 2005, p. 99, grifo do autor). Na industrialização, sua “valorização” escondia diferentes interesses e entendimentos: mão de obra para o progresso do Brasil, educação como domínio da língua falada e escrita, visando o domínio das técnicas de produção, educação para aumentar as bases eleitorais. Na década de 1940, o analfabetismo foi denunciado, foram destinados fundos à alfabetização de adultos, mas a intencionalidade de Getúlio Vargas (1945) nada mais era do que ampliar as bases eleitorais integrando as massas populacionais de imigrantes, incrementar a produção, portanto, significava sustentar o governo central, conforme destacou Cunha, 1999, apoiada em (PAIVA, 1973)..

Nesse contexto, Cunha (1999) assevera que a criação da campanha de educação de adultos veio junta às discussões acerca da educação de adultos e do analfabetismo. Este é apresentado como causa do escasso desenvolvimento brasileiro e o analfabeto era visto como incapaz, como aquele que nada sabia, desencadeando o sentimento de “autodesvalia”⁴.

O fato é que da colonização à metade da década de 1950, a alfabetização de adultos objetivou instrumentalizar a população com os rudimentos da leitura e da escrita. Só no final daquela década se fez sentir as denúncias do modelo de ensino vigente e sua “educação bancária” (FREIRE, 2005), assim como do analfabetismo como consequência do modelo econômico-político de exclusão (FREIRE, 2005). Observa-se assim, que somente no final de 1950 e início de 1960, a alfabetização de adultos passou a

⁴ A autodesvalia é a característica do oprimido que internalizou a concepção que os opressores têm deles: de que nada sabem, que são incapazes, enquanto este é o doutor que tudo sabe.

contar com um referencial próprio, específico que ia de encontro ao que até então era desenvolvido. É a pedagogia humanizadora, problematizadora, dialógica, por que não dizer, a pedagogia da práxis [...] práxis que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 2005, p.77).

O projeto de educação de adultos de Paulo Freire, que nascia do e com o alfabetizando, trazia um modelo de alfabetização para além da simples codificação e decodificação dos símbolos linguísticos, com vinha sendo feito até então:

Alfabetização é mais que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler [...] ela é o domínio dessas técnicas em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende [...] Implica uma autoformação da qual pode resultar numa postura do homem sobre seu contexto. Por isso a alfabetização não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma exposição, mas de dentro para fora pelo próprio analfabeto, apenas ajustado pelo educador. Isso faz com que o papel do educador seja fundamentalmente dialogar com o analfabeto sobre situações concretas (FREIRE,1989, p. 72).

Freire apresentava um Projeto de alfabetização que atendia a especificidade do sujeito trabalhador, suas inquietações e demandas. Projeto este que foi abortado pela ditadura militar de 1964 porque ameaçava a ordem vigente. Era e é perigoso aprender a “ler o mundo e a palavra”. Importava para os donos do poder a alfabetização funcional (via codificação e decodificação de símbolos linguísticos) e o ajustamento do homem à pátria e a família, tal e qual o propósito Movimento Brasil Alfabetizado (MOBRAL).

Implantado em 1967, o MOBRAL se expandiu na década de 1970 e com ele a politização da alfabetização foi substituída pela conformação e preparação de mão de obra dócil, aderente. Extinto em 1985, assumiu o seu lugar, a fundação Educar. Vale ressaltar que a alfabetização na perspectiva freiriana não morreu naquele momento. Ela continuou viva nos grupos que atuavam em educação popular, sobretudo, ainda conforme Cunha (1999), nos

projetos “pós-alfabetização”, ganhando força nos anos 1980 por conta da abertura política e toda a efervescência que aquele momento trouxe e os estudos que aqui chegavam.

Merece destaque o estudo desenvolvido por Ferreiro e Teberosky (1985), acerca do processo de aquisição da linguagem escrita pela criança, por representar um marco na história da alfabetização. Para Azenha (2006, p. 42-43), essa pesquisa representou “[...] uma grande revolução conceitual nas referências teóricas com que se tratava a alfabetização até então, iniciando a instauração de um novo paradigma para a interpretação do modo pelo qual a criança aprende a ler e a escrever”.

De fato, as referidas autoras trouxeram contribuições significativas para o processo de construção da escrita, ao valorizar a forma como a criança desenvolve a aprendizagem no processo de compreensão dos caminhos percorridos para compreender o valor e função da escrita, sendo, portanto, entendida como um sistema de representação. Ferreiro e Teberosky (1985), em seus estudos, nos apresentam uma teoria capaz de contribuir para o processo pedagógico vivido não só por crianças, mas, também, pelos adultos.

A riqueza das contribuições das autoras em tela apresenta-se tanto pela explicação das questões sociais - ao demonstrar que o fracasso nos primeiros anos de escolarização atinge predominantemente a população marginalizada-, quanto pelas questões teóricas - ao possibilitar aos professores alfabetizadores um referencial para qualificar a prática pedagógica, ao colocar em xeque os métodos de alfabetização e apontar para como se dá o processo de aprendizagem, ou seja, desloca-se o como ensinar para o como se aprende.

Além da contribuição para o processo de alfabetização de forma geral, reveste-se de impar importância o trabalho de Ferreiro *et al* (1983), por constatar que, do ponto de vista cognitivo, o pensamento que os adultos pré-alfabetizados têm do sistema de escrita é semelhante ao pensamento da criança. Que a psicogênese da língua escrita ocorre de modo semelhante entre as pessoas, isto é, “os adultos

utilizam [...] os níveis conceituais das crianças, o que reforça o caráter construtivo do processo de apropriação da língua escrita [...] (FERREIRO *et al*, 1983, p. 2 *apud* SCHWARTZ, 2012, p. 42).

Os jovens e adultos apresentam níveis evolutivos que sinalizam para a passagem de diferentes modos de organização conceitual. Tais sujeitos pensam e interagem com o objeto de conhecimento, elaboram, confrontam hipóteses sobre a escrita e todos aprendem a ler.

Diante dessa constatação, justifica-se, além das questões já pontuadas, um trabalho de formação de professores, com conhecimentos específicos para atuação na EJA. Dantas (2012), analisando a legislação nessa área, localizou no Plano Nacional da Educação (Brasil, 2001) uma preocupação com a formação do professor para atuar nessa modalidade, ao prever o prazo de cinco anos para habilitá-los em nível médio todos, com conhecimentos que respeitem tanto as características quanto as necessidades e interesses de aprendizagem do aluno. Igualmente, a autora acima referenciada, localizou uma diretriz do Plano Estadual de Educação (Bahia, 2006), que caracteriza essa formação, como sendo aquela que garante o desenvolvimento profissional da pessoa do educador, entendido como domínio dos conhecimentos, dos métodos pedagógicos e que promovam a aprendizagem.

Dantas (2012) também analisou o Parecer 11/2000⁵ cujas orientações encaminham para uma formação continuada em serviço, oferecida em forma de curso de especialização (em nível de pós-graduação, como aperfeiçoamento profissional em uma determinada área). Trata-se de uma formação voltada para os diferentes níveis, modalidades de ensino, observando-se as características de cada fase de desenvolvimento do educando.

⁵ A autora esclarece que se trata de um Parecer 11/2000 do Conselho Nacional de Educação (aprovado pela Câmara de Educação Básica) e que regulamenta as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos.

Concordamos com a autora acima quando propõe que essa formação deva estar atenta tanto para a diversidade do público (jovens e adultos trabalhadores) como para as suas peculiaridades (como diferenças culturais, suas experiências de vida, de história, seus saberes, suas características específicas), sendo, portanto, necessário repensar a formação do professor, considerando que:

[...] Os conhecimentos dos professores são originados tomando-se por base sua visão pessoal, de sua experiência na carreira, de sua visão de mundo e de sociedade, da troca de informações e das interlocuções com os demais colegas de profissão, dos cursos de capacitação que participaram, das interações que estabelecem com os alunos, do domínio da matéria que leciona, entre outros fatores. (DANTAS, 2012, p. 150).

Esses conhecimentos apontados por Dantas se revestem de importância e nos convidam a repensar os cursos de formação de professora para a EJA, sobretudo quando Bortoni-Ricardo; Machado e Castanheira (2010) delatam os cursos oferecidos no Brasil, por negligenciarem a dimensão prática, metodológica, em benefício do que ela aponta como suposta superioridade de conteúdos teóricos derivados das ciências humanas, ao passo em que ampara as suas críticas nas ponderações da educadora Eunice Durham⁶, apontando que “[...] Os cursos de Pedagogia desprezam a prática da sala de aula e supervalorizam teorias supostamente mais nobres. Os alunos saem de lá sem saber ensinar”. Durham (2008 *apud* BORTONI-RICARDO; MACHADO; CASTANHEIRA, 2010, p. 17). Também as autoras endossam suas posições a partir da pesquisa realizada por Martin Carnoy⁷:

⁶ Segundo a autora Eunice Durham concedeu entrevista no dia 23 de novembro de 2008, à revista *Veja*.

⁷ Segundo as autoras, o norte-americano Martins Carnoy após ter avaliado as escolas brasileira, apontou que um dos maiores problemas educacionais dos Brasil (dos anos iniciais às licenciaturas) é a fragilidade dos professores para o trabalho em sala de aula. *Veja.com.edição.2132, 30/09/2009*.

Falta ao Brasil entender o básico. Os professores devem ser bem formados para ensinar – e não difundir teorias pedagógicas genéricas. As faculdades precisam estar atentas a isso. Um bom professor de matemática ou de língua é aquele que domina o conteúdo de sua matéria e consegue passá-lo adiante de maneira atraente aos alunos. Simples assim [...] O pior é que eles se tornam defensores de teorias sem saber sequer se funcionam na sala real. Também simplificam demais linhas de pensamento de natureza complexa. Nas escolas eles se transformam apenas em caricaturas do que realmente são. (CARNOY, 2009 *apud* BORTONI-RICARDO; MACHADO e CASTANHEIRA, 2010, p. 17).

As duras críticas acima tecidas nos levam a defender com Dantas (2012) a formação do professor (inicial e continuada) pautada no respeito à diversidade cultural, às diferenças e peculiaridades de estudantes e que de igual modo reconheça os saberes dos professores e que partam dos problemas da prática pedagógica. Diante disso, quais saberes são necessários para atuar na alfabetização de jovens e adultos? O que dizem as professoras alfabetizadoras?

Saberes docentes implicados na alfabetização de jovens e adultos: as vozes dos sujeitos

As histórias das “nossas” professoras alfabetizadoras se cruzam ao falarem sobre como se tornaram professoras da EJA:

Minha família. Mas nunca havia trabalhado antes com alfabetização de adultos [...] Sou filha de uma mãe analfabeta, neta de avós analfabetos e sobrinha de tios analfabetos me fizeram adentrar o campo da EJA (P 1).

A minha mãe, ela sempre diz que quando a professora é alfabetizadora ela consegue trabalhar em qualquer série [...] Sou neta de analfabetos e meu avô aos 70 anos participou do programa TOPA, assim eu tive a oportunidade de acompanhar o processo de alfabetização ajudando-o nas atividades. A partir deste convívio

percebi que eu também poderia ajudar outras pessoas que não tiveram oportunidade de se alfabetizar quando criança. (P 2).

A assunção dos relatos acima mostra que a família, na figura da mãe, avós, sobrinhos e tios foram determinantes para P1 e para P2 (mãe e avós) tornarem-se professoras da EJA. No discurso de P2 identificamos uma característica presente nas alfabetizadoras da EJA: os saberes para ensinar anterior à formação: “Antes do projeto eu substituí uma professora por 15 dias numa turma de EJA Estágio I e trabalhei no TOPA por dois anos consecutivos”. (P 2).

No discurso da professora, P2, observamos que a sua trajetória na EJA é perpassada por experiências pedagógicas em dois diferentes contextos.

Pesquisas apontam que as fontes dos saberes para a docência na EJA são advindas da junção de uma diversidade de fontes. Eles se constituem de toda uma complexidade vivida pelo professor. Tardif (2014) problematizando as fontes e a natureza dos saberes, assim se posiciona:

Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, às quais podemos supor que também são de natureza diferente [...] (TARDIF, 2014, p. 61).

Em face dessas colocações, o autor anuncia que os saberes de base para o ofício do professor não são produzidos diretamente por este profissional, mas são oriundos de lugares sociais pré-profissionais, como no caso das professoras acima.

Entre os cinco⁸ saberes identificados por Tardif estão os saberes experienciais (saberes adquiridos na família, no ambiente

⁸ Maurice Tardif em sua obra, Saberes docentes e Formação Profissional apresenta cinco saberes docentes: Saberes experienciais (advindos da experiência), saberes da formação profissional (são aqueles saberes das ciências

que o professor vivenciou antes de se tornar docente e que são validados por eles e que são integrados ao ofício através da história de vida).

Schwartz (2012) complementa essa informação ao afirmar que o saber do professor se constitui da trama de experiências, crenças, convicções, valores, ideias, princípios, teorias, estratégias de atuação que são utilizadas para planejar, organizar, executar e justificar sua ação profissional. Acrescenta que esses saberes:

[...] são constituídos de sistemas de ideias, comportamentos interiorizados; construídos na experiência pessoal na formação docente que constituem seu marcos de referência, que orientam (implícita e/ou explicitamente) sua prática pedagógica, sustentada por orientações paradigmáticas, quer o professor tenha consciência e clareza delas, quer não. (SCHWARTZ, 2012, p. 79-80).

Estudos de Alliaud (1999) aludidos por Schwartz (2012) mostraram que a trajetória escolar vivida pelos docentes possui um caráter formativo e se mantém, apesar das características que assume a formação específica, influenciando a atuação docente. Tardif (2014) sublinha que “muito do que o professor sabe sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar, provêm de sua própria história de vida [...]” (TARDIF, 2014, p. 94).

Daí que para Schwartz (2012) é necessário considerar o saber e o saber fazer em situação. A autora reconhece que este deve fazer parte do currículo de formação docente, pois assevera que os cursos de licenciatura não têm garantido aos professores egressos o conhecimento do que e do como ensinar os alunos e cita Ferreiro (2007) ao afirmar que “[...]. “Parece indispensável que os programas de capacitação incluam como um dos objetivos, o de ‘(re)alfabetizar’ os professores-alfabetizadores” (FERREIRO, 2007, *apud* SCHWARTZ (2012, p. 82-83, grifo da autora).

da educação), saberes disciplinares (saberes de cada disciplina, área de conhecimento) e saberes curriculares (advindos dos métodos, conteúdos, objetivos, educacionais, etc.).

Esse posicionamento se reveste de importância uma vez que ao buscarmos entender os significados do curso de formação de professor no que se refere à atuação e fontes de saberes para a docência na EJA: P1 afirma não ter contribuído, trazendo no seu discurso, o receio e a insegurança: “Percebo-me temerosa, têm momentos que penso se estou caminhado certo, mas me vejo empenhada, buscando sempre auxílio para fazer dar certo”. (P1). Este fragmento apresenta a contribuição de outra pessoa, o “auxílio”, o que nos autoriza a afirmar, a partir das observações in lócus, a parceria junto à outra professora que atua com uma turma de alfabetização de jovens e adultos.

P2 afirma ter contribuído, mas assim se posiciona:

Nas duas disciplinas foram apresentados teóricos que abordam as discussões na EJA, ministrei oficina voltada para o público de jovens e adultos. No período das disciplinas fui visitar escolas que trabalhavam com essa modalidade. Sendo assim, toda essa vivência no campo do conhecimento teórico como prático me ajudam até hoje na elaboração dos planejamentos e na execução das aulas (P2).

P2 em sua narrativa apresenta a vivência teoria/prática como fonte de construção de conhecimento para atuar na alfabetização de jovens e adultos, portanto, a vivência do saber e do saber fazer, também afirma que tem buscado cursos na área, como também pontuou P1, para aprofundar as questões específicas da EJA.

Por outro lado, quando perguntamos às professoras o que consideram importante aprender para atuar na EJA, os relatos corroboram das ponderações de Schwartz (2012) e Dantas (2012) ao ratificarem a importância de aprender sobre as especificidades da EJA “[...] As especificidades da EJA, ter um compromisso político, o domínio dos conteúdos das áreas trabalhadas e apropriação do sistema de escrita” (P2).

A análise do conteúdo da fala da professora acima referenciada chama a atenção para o aprendizado do compromisso político do professor para atuar com esse grupo. P1

chama a atenção para o “[...] Domínio de conteúdo e técnica, compreensão de onde os sujeitos vêm e clareza nos objetivos a serem alcançados, paciência e dedicação”, portanto, as professoras consideram importante o aprendizado do saber, saber-fazer e saber ser para atuar na alfabetização de jovens e adultos.

Com relação aos saberes percebidos pelas professoras como necessários para atuarem na alfabetização de jovens e adultos, observamos que elas ratificam os saberes específicos da EJA, como ilustra P1:

[...] domínio da escrita correta das palavras, leitura da literatura que aborda temas da EJA. Conhecimento dos níveis silábicos, considerar a realidade e os níveis dos alfabetizandos, ter uma clareza sustentada na teoria do letramento, em que os sujeitos da EJA possam ter contato com uma diversidade textual, partindo sempre da realidade, com atividades contextualizadas (P1).

À vista desse apontamento acima, faz sentido a proposta de Ferreiro (2007) já citada por Schwartz (2012) de “(re)alfabetizar” as professoras que atuam na alfabetização de adultos. Os cursos de formação de professores alfabetizadores precisam articular o saber e saber-fazer nas situações reais, (Schwartz, 2012), significa, corroborando com a autora, que nos cursos de licenciatura sejam oportunizados aos alunos refletir criticamente sobre ações específicas de sala de aula, como estudos de caso reais, para que eles possam (re) construir conhecimentos específicos. Que possam desconstruir experiências vividas, ao passo que possibilite confrontar suas percepções. Que possam reconhecer a “[...] escrita como processo histórico, assumindo que as funções sociais do tempo que esses professores aprenderam a ler e a escrever mudaram muito” (SCHWARTZ, 2012, p. 95), sendo urgente o conhecimento dos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita. É preciso garantir os saberes específicos da alfabetização e do letramento, aqui entendidos na perspectiva de Soares (2004), processos indissociáveis, mas que têm

especificidades (as muitas facetas) aí envolvidas, portanto, das questões teórico-metodológicas implicadas.

Diante de tais desafios, as vozes das professoras apontaram para as dificuldades pedagógicas enfrentadas no dia a dia: P1 diz ter dificuldade em trabalhar por agrupamentos e P2 se ressentida da dificuldade de encontrar materiais específicos para a EJA, dos cursos de formação para professores da EJA. Nas suas palavras: “Atividades que dialoguem com a idade do adulto, material didático pensando para o aluno da EJA e cursos de formação para professores que atuam na EJA ou desejam atuar” P2. P1 destaca a ausência dos saberes profissionais (saberes transmitidos pelas instituições de formação do professor). Tardif (2014) e que nos leva às reflexões de Dantas (2012) ao denunciar a invisibilidade da EJA nas universidades.

A assunção dessas narrativas aponta para os muitos desafios a serem vencidos nos cursos de formação, quer seja inicial, quer seja continuado. Perguntamos às professoras sobre o que gostariam de estudar, caso houvesse oportunidade, as respostas são reveladoras indicando a necessidade de uma formação que respeite as especificidades dos sujeitos jovens e adultos:

Gostaria de estudar melhor sobre as intervenções que devem ser feitas para os diferentes níveis de aprendizagens que os alunos se encontram, com um olhar voltado mesmo para o sujeito da EJA (P1).

Gostaria de aprimorar meus conhecimentos na área didática que envolva situações dos níveis de escrita do adulto (P2).

Garcia (2015) nos apresenta uma proposta desenvolvida em cursos de formação de professoras alfabetizadoras, que se aproxima daquilo que entendemos poder preencher as lacunas apontadas pelas professoras nos cursos dos quais participaram e que poderiam se apresentar como um caminho fértil para dificuldades aprontadas pelas professoras.

A experiência formativa de Regina Leite Garcia tem como ponto de partida o curso de formação de professora alfabetizadora, as inquietações vividas na escola real, com alunos reais, portanto, é a prática pedagógica que suscita as intervenções da professora formadora:

[...] Problematizamos a produção do conhecimento e o processo de apropriação/expropriação/desqualificação que sofrem as classes subalternas. Procuramos mostrar a importância política da reapropriação/qualificação do conhecimento produzido na prática. Esta é a direcionalidade de nossa prática docente junto às alfabetizadoras [...] estou falando de direção firme, de intervenção docente [...] uma direção política, teórica, epistemológica e metodológica [...] Ela também, professora, dever ter um direção clara em sua prática[...] (GARCIA, 2015, p. 24).

A riqueza da experiência problematizadora acima descrita, encontra consonância porque a formadora acolhe os saberes das alfabetizadoras e isso faz avançar na construção de novos saberes. Essa proposta de formação não desqualifica os saberes trazidos por elas, pois acontece no movimento de ação-reflexão-ação ressignificada, naquilo que Freire (2005, p. 77) denomina de “[...] práxis que implica ação reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”.

Percebo que mais que uma professora eu me torno em uma sala com adulto. Muitas vezes sou a única pessoa que lhes dá um abraço depois de um dia cansativo de trabalho árduo, assim como têm dias que sou mais uma a dar um puxão de orelha para que eles deem valor à oportunidade que um dia foi tirado. (P1).

Percebe-se na voz de P1, a amorosidade e a rigorosidade metódica, o compromisso político de que falava Freire (2005). E é com esses princípios que reafirmamos a necessidade de um trabalho rigoroso, específico e politicamente comprometido nas turmas de

alfabetização de jovens e adultos trabalhadores, assim como nos cursos de formação de professores (inicial e continuado).

Considerações Finais

O estudo evidenciou a influência familiar, as histórias de vida como decisivos para a atuação na EJA. Relevou as fontes pré-formais Tardif (2014), como as experiências de vida (P1 e P2), o diálogo e a parceria com colega de trabalho (P1), formação inicial e continuada a partir da especificidade da EJA como saberes docentes necessários.

A análise dos conteúdos das falas das professoras alfabetizadoras sugere que os saberes necessários para alfabetizar jovens e adultos são aqueles relacionados ao conhecimento da alfabetização e do letramento, conforme já constatou Santos (2011). Nas vozes das professoras observa-se uma lacuna nesses saberes (especificidade e complementariedade dos processos no contexto da EJA) e, por conseguinte, a dificuldade de organização do trabalho pedagógico e o receio apontado por P1.

Outro aspecto destacado foi o saber do processo ensino e aprendizagem, ou seja, o conhecimento das características do processo de aprendizagem dos tempos humanos (fase do desenvolvimento). Todos estes saberes apontados sinalizam para o saber específico da EJA, já descritos anteriormente. É imperativo o “[...] aprofundamento teórico necessário no campo da concepção de aprendizagem e de ensino que orienta as práticas docentes com jovens e adultos [...]” Santos (2011, p. 166). Tudo isso corrobora para reafirmar a necessidade da formação inicial e continuada do professor. Uma formação que segundo Tardif (2014) precisa ser desenvolvida em bases sólida, tendo como referenciais os estudos e experiências articuladas à realidade dos profissionais, portanto, uma formação que parta das necessidades e inquietudes advindas das práticas alfabetizadoras, para a qual Garcia (2015) nos oferece um exemplo valioso.

No desenvolvimento do estudo constatamos que as professoras seguem comprometidas, reinventando a sua prática: respeitando os saberes dos alfabetizandos, priorizando a escuta e o diálogo e zelando pela amorosidade a rigorosidade metódica.

À vista de tudo que discutimos anteriormente, os saberes da alfabetização e do letramento, assim como os saberes dos processos de ensino e aprendizagem específicos da EJA, são assumidos pelas professoras como os saberes da docência necessários para alfabetizar jovens e adultos, portanto, validamos as vozes das professoras e como palavras finais citamos as contribuições Santos (2011), quando reitera a importância do estudo para poder “[...] desenvolver e construir intervenções didático-pedagógicas e formativas capazes de superar essa dificuldade inerente à experiência investigada”, SANTOS (2011, p. 165-166). Essa é, com certeza, uma batalha que os cursos de formação de professor terão que travar e, que nós, formadoras de professores temos procurado em nossas andanças torná-las efetivas.

Referências

BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R.; CASTANHEIRA, S. F. **Formação do Professor como Agente Letrador**. São Paulo: Contexto, 2010.

CUNHA, C. M. Introdução – discutindo conceitos básicos. *In*: **Salto para o futuro. Educação de jovens e adultos**. Secretaria de educação à distância. Brasília. Ministério da educação. SEEP, 1999.

DANTAS, T. R. Formação de Professores em EJA: uma experiência pioneira na Bahia. **Revista FAEEBA**, v. 21, p. 147-162, 2012.

DI PIERRO, M. C. **A educação de jovens e adultos na nova LDB**. São Paulo: CEDI (paper). Apresentado no Simpósio Nacional sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Rio de Janeiro, 1991.

- DURANTE, M. **Alfabetização de Adultos: leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Grupo A, 1998.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1985.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- GARCIA, R. L. A formação da Professora Alfabetizadora: reflexões sobre a prática. *In*: GARCIA, R. L. (Org.). **A formação da Professora Alfabetizadora: reflexões sobre a prática**. São Paulo: Cortez, 2015.
- LEITE, S. A. S.; COLELLO, S. M. G. Pontuando e contrapondo. *In*: LEITE, Sérgio, S. A. S.; COLELLO, S. M. G.; ARANTES, V. A. (Org.) **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Summus, 2010.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- POSSAS, W. M. Compreensão e domínio da escrita: vale o que está escrito. *In*: **Salto para o futuro. Educação de jovens e adultos**. Secretaria de educação a distância. Brasília. Ministério da educação. SEEP, 1999.
- SANTOS, J. J. R. **Saberes Necessários para a Docência na educação de Jovens e Adultos**. 2011. Tese (Doutorado no Programa em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.
- SCHWARTZ, S. **Alfabetização de jovens e adultos: teoria e prática**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- SCHWARTZ, S. **Inquietudes pedagógicas da prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.
- SOARES, M. B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista brasileira de educação**, n. 25, p. 5-17, 2004.
- SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2006.

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

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista brasileira de Educação**, v. 13, n. 5, p. 5-24, 2000.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & sociedade**, n. 73, p. 209-244, 2000.

O ESTUDO DAS PRÁTICAS INTEGRATIVAS E COMPLEMENTARES EM SAÚDE – UM EXERCÍCIO PARA ALÉM DO MUNDO CARTESIANO

Anamélia Lins e Silva Franco

Esse texto é um tanto autobiográfico resultado de uma experiência docente, experiência de estudo das Práticas Integrativas e Complementares em Saúde (PICS) que tem uma história de aproximadamente dez anos. Em um certo sentido este texto pode ser considerado parte de uma sequência já que esta é a terceira oportunidade de pensarmos o componente curricular HACA 50: Racionalidades em Saúde: sistemas médicos e práticas alternativas (FRANCO, 2014, FRANCO, ANDRADE, AZEVEDO E GUELMANN, 2017). Como as oportunidades anteriores foram em outros momentos e outros públicos, além da reflexão propriamente estar em um novo momento, achei pertinente construir esse texto. Esse capítulo apresenta uma reflexão que tenta sintonizar o conteúdo do componente curricular com seu programa didático propriamente, tal reflexão foi encontrando ao longo do seu processo contribuições teóricas, que são sinteticamente apresentadas.

O percurso que faremos nessa oportunidade parte de apresentarmos o Bacharelado Interdisciplinar em Saúde (BIS) - contexto/cenário onde esta reflexão vem sendo realizada, o programa do componente curricular HACA 50 – Racionalidades em Saúde: sistemas médicos e práticas integrativas e as reflexões gotejadas por elementos teóricos.

Por ocasião do Projeto REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (BRASIL, 2007), a UFBA elaborou o Projeto dos Bacharelados

Interdisciplinares (BIs) em Humanidades, Artes, Ciência e Tecnologia e Saúde (UFBA, 2008). A oferta dos BIs provocou a oferta significativa de cursos noturnos na UFBA com o ingresso de 1300 estudantes por ano. O estudante para integralização de um BI (2400 horas, carga-horária correspondente a uma formação universitária plena) trilha um percurso de componentes obrigatórios comuns a todos os BIs (Estudos da Contemporaneidade I e II, LET 43 e LET 45); componentes obrigatórios de cada BI; componentes de culturas complementares – dois de cada área: humanidades, artes ou ciências; componentes optativos da grande área do curso e componentes livres – que são aqueles da livre escolha do estudante podem ser da sua própria área ou das complementares.

Compõe a matriz curricular do BI Saúde os componentes e atividades abaixo listadas:

SÍNTESE DA MATRIZ CURRICULAR DO BI SAÚDE
<p>COMPONENTES OBRIGATÓRIOS COMUNS A TODOS OS BIS</p> <p>HACA 01: Estudos sobre a Contemporaneidade I</p> <p>HACA 34: Estudos sobre a Contemporaneidade II</p> <p>LET 43- Língua Portuguesa, poder e diversidade cultural</p> <p>LET 45-Leitura e Produção de textos em Língua Portuguesa</p>
<p>DOIS COMPONENTES DE CULTURA ARTISTICA - GRANDES ÁREAS DE ARTES</p> <p>DOIS COMPONENTES DE CULTURA HUMANISTICA - GRANDE ÁREA DE HUMANIDADES</p> <p>COMPONENTES OBRIGATÓRIOS DO BI SAÚDE</p> <p>HACA 10 – Introdução ao Campo da Saúde</p> <p>HACA 40- Campo da Saúde: saberes e práticas</p> <p>HACB 17 - Saúde, Educação e Trabalho</p> <p>HACA 78 Oficina de Textos Acadêmicos e Técnicos em Saúde</p>

ONZE COMPONENTES OPTATIVOS DA GRANDE ÁREA DA SAÚDE

componentes das matrizes de todos os cursos da área de saúde da universidade

SETE COMPONENTES LIVRES

componentes de todas as matrizes da UFBA

360 horas de atividades complementares

O componente curricular HACA 50 faz parte dos componentes optativos da grande área de Saúde oferecidos pelo próprio Bacharelado Interdisciplinar em Saúde. Esse componente foi proposto no projeto do BI Saúde fortalecido pela publicação da Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares, ocorrida em abril de 2006 (BRASIL, 2006).

Após três semestres de trabalho no BI como professora adjunta – atividade iniciada em 2010, me foi proposto o componente HACA 50 justificado pela minha experiência pessoal como usuária das práticas integrativas como uso da homeopatia, da naturologia e da prática de Yoga. Uma brincadeira, uma verdade e um desafio. Um desafio prazeroso.

Como já afirmado em outras oportunidades, desde sempre fizemos esforços para que os estudantes tivessem com este componente uma aproximação para além dos novos conhecimentos, novas práticas e contato com profissionais das mais diversas experiências.

No Projeto Pedagógico dos BIS está explicitado um desejo de componentes de natureza interdisciplinar, o programa desse componente curricular sempre fez um percurso pelas ciências sociais, políticas de saúde e propriamente as práticas integrativas e complementares em saúde. Desse modo, os conteúdos explorados em HACA 50 têm sido:

i) ciências sociais: saúde como cultura, sistema médico como sistema cultural, itinerário terapêutico, etnocentrismo cultural, relativismo cultural, etiologias, (OLIVEIRA, 2002; LANGDOM;

WILK, 2010; SACKS, 1995; MINAYO, 1988; LEITE; VASCONCELOS, 2006).

ii) o conceito de práticas alternativas, integrativas e complementares em saúde: aspectos históricos e conceituais;

iii) a política nacional e políticas estaduais e municipais de PICS e a política de plantas medicinais – fitoterapia (BRASIL, 2006a, 2006b; 2017; 2018).

iv) Racionalidades médicas, Medicina Tradicional Chinesa, Medicina Ayurvédica, Homeopatia, Antroposofia e recursos terapêuticos como Terapia Comunitária Integrativa, Reiki e práticas energéticas, Danças Circulares, Aromaterapia (LUZ, 1988; TEIXEIRA, 2013; JACQUES, 2001; JOCHEN & STEFAN, 2012; MARQUES, 2012; CARNEIRO, 2009; LIVRAMENTO, 2013, FERNANDES, 2011).

Os processos de avaliação foram diversos, mas muitas vezes foram atividades em dupla de análises de histórias em que os estudantes usavam dos conceitos discutidos para fundamentar suas compreensões. Além dessas análises sempre se pediu aos estudantes para que eles relatassem o que os conteúdos propostos pelo componente curricular estavam fazendo eles pensarem e estavam modificando seus cotidianos.

A partir de um certo semestre, propus iniciar os encontros com pequenas práticas respiratórias ou exercícios de alongamento ou automassagem e encerrar com uma breve partilha. Estávamos ali corpo-mente-espírito e apesar de isso ser automático na vida cotidiana, com os modos de pensar próprios que o programa desse componente apresentava, era importante dar lugar ao corpo para que a mente e o espírito estivessem mais dedicados ao momento.

Fomos entendendo e incentivando que esse componente proporcionava conhecimentos teórico-conceituais que repercutiam na vida cotidiana dos participantes como também experiências, vivências, experiências sensíveis que repercutiam no nosso conhecimento sobre si e provocavam o autocuidado e a auto-observação que buscávamos registrar a partir de estratégias diversas como depoimentos nas avaliações e diários espontâneos.

Esclareço que essas produções eram “ponto ganho integral” em cada avaliação.

Marcos para o caminho do estudo das PICS

Os cursos da área de saúde em geral são orientados pelo paradigma cartesiano, o que era um aspecto inquestionável. Essa discussão se tornou muito presente no mundo ocidental a partir da publicação do livro de Fritjof Capra intitulado “O ponto de Mutação” (1982). Sobre a biomedicina Capra afirma:

A influência do paradigma cartesiano sobre o pensamento médico resultou no chamado modelo biomédico *, que constitui o alicerce conceitual da moderna medicina científica. O corpo humano é considerado uma máquina que pode ser analisada em termos de suas peças; a doença é vista como um mau funcionamento dos mecanismos biológicos, que são estudados do ponto de vista da biologia celular e molecular; o papel dos médicos é intervir, física ou quimicamente, para consertar o defeito no funcionamento de um específico mecanismo enguiçado. Três séculos depois de Descartes, a medicina ainda se baseia, como escreveu George Engel, "nas noções do corpo como uma máquina, da doença como consequência de uma avaria na máquina, e da tarefa do médico como conserto dessa máquina" '. p.103

A medicina ocidental emergiu de um vasto reservatório de curas tradicionais e populares, e propagou-se subseqüentemente ao resto do mundo; acabou por transformar-se em vários graus, mas conservou sua abordagem biomédica básica. Com a extensão global do sistema biomédico, vários autores abandonaram os termos "ocidental", "científica" ou "moderna" e referem-se agora, simplesmente, à "medicina cosmopolita". Mas o sistema médico "cosmopolita" é apenas um entre muitos. A maioria das sociedades apresenta um pluralismo de sistema e crenças médicos sem nítidas linhas divisórias entre um sistema e outro. Além da medicina cosmopolita e da medicina popular, ou curandeirismo, muitas culturas desenvolveram sua própria medicina, algumas de elevada tradição (CAPRA, 1982, p. 106).

Sendo o componente HACA 50 uma oportunidade de conhecimento de abordagens além da biomedicina ou também chamada de medicina químico-mecanicista (Almeida, 2011), que é hegemônica na formação em saúde, como uma herança do paradigma cartesiano, fui entendendo que todo o componente devia ser pensado de forma coerente. Por exemplo, como tornar as avaliações coerentes com o conteúdo?

Não conheço essa reflexão voltada para a proposta pedagógica. Tive acesso a essa argumentação relativa a processos de investigação, projetos acadêmico-científicos. Talvez sem uma intenção estabelecida praticamos o exercício de ensino-aprendizagem valorizando a objetividade, a neutralidade, a representatividade e o reducionismo. A primeira resposta foi entender que queríamos aproximação com nosso objeto de estudo e não o distanciamento, como valoriza o paradigma cartesiano-mecanicista. Sendo assim, exercícios respiratórios, por exemplo, são uma estratégia para essa aproximação ao objeto de estudo do componente e em várias das aulas alguma prática era desenvolvida, como nas aulas sobre as danças circulares e a aromaterapia.

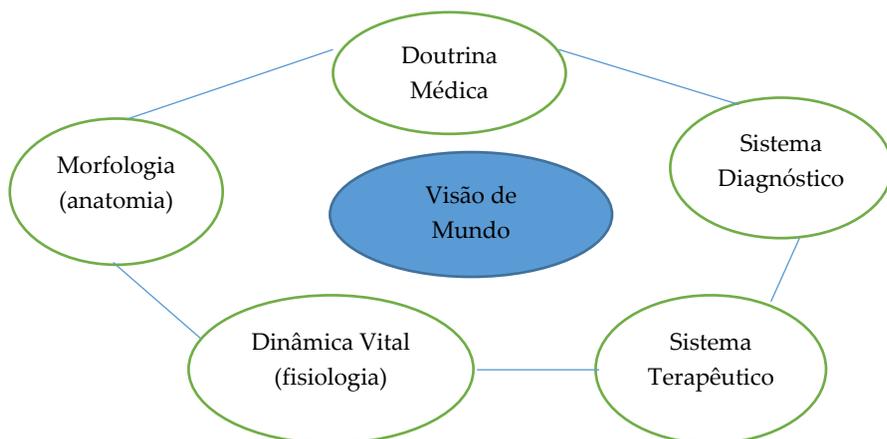
Conseqüentemente não podemos pensar em uma perspectiva de conhecimento neutro, em busca de representatividade. Aquele que conhece, experimenta, posiciona-se, advoga. Reconhece na sua história pessoal valores ou elementos coerentes com suas adesões. O aspecto do reducionismo muito marcante na compreensão mecanicista-cartesiana, e que chega às ações em saúde quando se busca o menor elemento do organismo para explicar os problemas, parece que está presente de forma transversal em muitas oportunidades de estudo quando valorizamos o organismo sobre todos os outros níveis e relações do fenômeno ou quando o professor supervaloriza os detalhes, a taxonomias, as conceituações acima de uma compreensão do fenômeno.

No final da década de 60 do século XX ocorreram entre muitas manifestações contra-hegemônicas posições de combate a hegemonia da medicina ocidental, estas manifestações convidavam a um posicionamento alternativo. Este progrediu

para complementar (1980) quando práticas não convencionais foram incorporadas na área de saúde, e a partir dos anos 2000, em muitos centros, se constitui um processo integrativo quando a biomedicina não tem mais hegemonia na compreensão e atenção aos problemas de saúde (OTANI; BARROS, 2011).

A busca de fortalecimento das medicinas comumente chamadas de alternativas proporcionou uma trajetória de estudos do que se nomeia no Brasil as Racionalidades Médicas.

As racionalidades médicas, como proposto por Madel Luz (1988), são constituídas por modelos de anatomia, fisiologia, sistema diagnóstico, sistema terapêutico, processo saúde-doença e visão de mundo coerentes com cada racionalidade. As racionalidades mais divulgadas e exercitadas no Brasil são a medicina ayurvédica originada na Índia, a Medicina Tradicional Chinesa, a Homeopatia e a Antroposofia (NASCIMENTO, 2013). As duas primeiras têm suas origens há mais de três mil anos, constituem práticas tradicionais, as duas últimas, na sua formulação, sofrem influência da prática científica, porém são pensamentos contra-hegemônicos⁹.



⁹ Luz, M E Barros, N.F. (2012) organizaram uma publicação onde várias medicinas são analisadas enquanto Racionalidades Médicas.

As quatro racionalidades são consideradas vitalistas. O vitalismo, presente inclusive na medicina grega hipocrática, considera que todo o organismo se mantém movido por uma energia vital e o adoecimento ocorre devido ao desequilíbrio dessa energia vital, para manter ou reconquistar a saúde a terapêutica visa fortalecer a energia vital e não consertar a parte do organismo comparável a uma máquina, como apresenta o pensamento biomédico, alopata (AUGUSTO, 2014; CAIRUS; GALLUCCI, 2019).

A oportunidade que temos de estudar outras medicinas além da medicina biomédica ocidental também é orientada pela complementariedade entre os saberes, diferente de uma ideia de antagonismos, como pensou-se no período das práticas alternativas. Deste modo, os estudantes entendem, a partir de uma perspectiva histórica, que a proposta do componente, da política nacional de PICS e outras fontes superou a ideia de uma lógica antagonista que advogava por uma medicina ou outra. Em seguida compreendem tratar-se de um exercício complementar a biomedicina, que é muito do que vivemos hoje, e, por fim, corresponder a uma proposta integrativa na qual as contribuições das diversas medicinas e recursos terapêuticos sejam partilhadas para o bem das pessoas.

O trecho que segue é um extrato quando Capra (1982) está referindo-se a medicina chinesa. A partir deste pode-se observar o modo como a medicina tradicional chinesa pensa o processo saúde-doença como também a compreensão vitalista referida anteriormente.

A doença não é considerada um agente intruso, mas o resultado de um conjunto de causas que culminam em desarmonia e desequilíbrio. Entretanto, a natureza de todas as coisas, incluindo o organismo humano, é tal que existe uma tendência natural para se retornar a um estado dinâmico de equilíbrio. As flutuações entre equilíbrio e desequilíbrio são vistas como um processo natural que ocorre ao longo de todo o ciclo vital. Assim, os textos tradicionais não traçam uma linha divisória nítida entre saúde e doença. Tanto a saúde quanto a doença são consideradas naturais e parte de uma

seqüência contínua. São aspectos do mesmo processo, em que o organismo individual muda continuamente em relação ao meio ambiente inconstante (p. 294).

As pontes descobertas recentemente

Essa reflexão de como esse componente deve acontecer, como fazer este ser coerente com seu conteúdo, foi muito fortalecida a partir das reflexões propiciadas por contribuições de Almeida (2012) e Morin e Diaz (2016). Isso se deu recentemente e essa reflexão é apresentada a seguir.

Os Bacharelados Interdisciplinares nasceram provocados pelo projeto REUNI (BRASIL, 2008). Tratava-se de uma iniciativa de reforma do ensino superior brasileiro. Reformas no Ensino Superior foram propostas no mundo entre os anos de 1990/2000. As palavras de Morin, citadas por Almeida (2012), quando ele falava da pertinência de uma reforma da educação afirmam que a primeira das metaquestões para a reforma da universidade não se reduz a uma reforma pragmática, subentende uma reforma paradigmática.

A princípio, os Bacharelados Interdisciplinares respondem a essa orientação por se tratarem de um estudo interdisciplinar nas grandes áreas do conhecimento, dentro destas e entre estas. Além dessa perspectiva o componente curricular HACA 50 é uma janela para uma direção diferente daquilo que é historicamente consolidado e hegemônico nos cursos de graduação da área de saúde. Ao apresentar outras medicinas aos estudantes, têm-se a oportunidade de sair de uma educação monocultural para uma perspectiva multicultural e simultaneamente experimenta-se sair do “centrismo ocidental” que provoca a ilusão de conhecimento universal (MORIN; DIAZ, 2016).

O conceito de saúde definido pela Organização Mundial da Saúde (OMS) é discutido no componente obrigatório Introdução ao Campo da Saúde. Este é ampliado ao se conhecer as medicinas ayurvédica, chinesa, homeopática e antroposófica.

O conceito de saúde da OMS diz que a saúde é completo bem-estar físico, psíquico e social. Mesmo no ocidente, este conceito é criticado por se considerar inconsistente a ideia de um perfeito estado, ao mesmo tempo se fala que a saúde não é a ausência de doença e que a saúde para os profissionais de saúde não necessariamente se assemelha a saúde vivida ou pretendida pelos usuários dos serviços de saúde. Essa saúde, como é compreendida, pode ser criticada pelo seu maniqueísmo. Críticas ao maniqueísmo conceitual estão presentes no debate intelectual contemporâneo. Saudável ou doente como polos “estanques”. Qual o dia que a pessoa está plenamente saudável em todas as dimensões da saúde? Apesar da OMS ser uma organização mundial, a concepção de doença que adota é eminentemente biomédica, mesmo somando as dimensões mental, social.

A categoria central para biomedicina é a doença e esta tem sido seu principal foco de ação, às vezes explícito às vezes indireto. Apesar de muita evolução do saber científico, o cenário da vida humana com guerra, fome, violência, desigualdades sociais e doenças não foi modificado, vive-se até novos problemas decorrentes destes como os problemas no meio ambiente (ROCHA, 2009).

Tomemos a Medicina Ayurvédica como um exemplo para tentar demonstrar o que os estudantes de HACA 50 vivenciam. A Medicina Ayurvédica é o sistema de saber médico mais antigo do mundo. Muito possivelmente outros sistemas se inspiram nele para ser criado. Diferente da produção científica que é marcado por mudanças, a medicina Ayurvédica tem suas origens preservadas.

Trata-se de um sistema de prevenção e promoção da saúde que incentiva completa integração com a natureza e observação dos ritmos do organismo. Uma doença observada no campo físico já está presente em um estado mais avançado no plano energético. A ingestão de toxinas é a maior causa de adoecimento, essas toxinas são acumuladas pelos cinco sentidos e pelas emoções. Então as toxinas acumulam-se em nossa fisiologia e, dependendo

de padrões genéticos, se manifestam. Para combater o acúmulo de toxinas tanto devemos nos alimentar bem como também adotar práticas como a yoga, ciência irmã da Ayurveda e a meditação.

A Ayurveda compreende que todo mundo físico é formado por cinco grandes elementos: éter, ar, fogo, água e terra, nomeações simplificadas. Estes elementos manifestam-se na fisiologia humana em três princípios vitais dinâmicos chamados de doshas: vata, pitta e kapha – responsáveis por todos os fenômenos físico-químicos e fisiológicos do organismo. A saúde consiste no equilíbrio dos doshas. Os doshas se apresentam em predominância ou em combinações, mas estão presentes os três doshas. As pessoas ao conhecerem os seus doshas cuidam de si de acordo com as características dos doshas para manter o equilíbrio e a harmonia do organismo.

A Ayurveda considera a existência de uma constituição psicofísica chamada Prakriti. Isso distingue a Ayurveda em relação a biomedicina porque para esta existem características de cada pessoa em relação a saúde, os modos de reagir internos e em relação ao ambiente, aos alimentos e aos medicamentos.

Características dos DOSHAS

- Exemplos para constituições com predominância de um só dosha

VATA (éter e ar)	PITTA (fogo)	Kapha (água e terra)
Longilíneo	Peso instável	Corpo bem definido
Cabelos e pele secos	Pele suave	Vigor físico
Não tolera omitir refeições	Boa digestão	Digestão mais lenta
Digestão instável	Intolerância ao calor	Tendência a obesidade
Fome irregular	Coloração avermelhada	Pele lisa, oleosa e grossa
Intolerância ao frio	Rugas	Andar suave e rítmico
Preocupado	Durante a raiva ficam avermelhados	Voz suave, grossa, potente
Rápido	Intensos, esquentados	Serenos, calmos
Sonhador		Perseverantes

Fonte: Adaptação de Carneiro, 2009.

Após essa brevíssima apresentação sobre elementos da Medicina Ayurvédica tentemos fazer algumas pontes. Como tratamos anteriormente o conhecimento sobre si é significativo como produtor de observação e autocuidado, sendo assim o processo diagnóstico nasce da pessoa que se conhece. Todos somos “iguais”, todos possuímos os doshas e o cuidado é manter seu equilíbrio, equilíbrio dinâmico. Os profissionais de saúde detêm saberes, saberes que orientam o reequilíbrio dos doshas, mas há uma semelhança entre todos que aproxima. Mais do que uns saudáveis e outros doentes todos são seres regidos pelos doshas em equilíbrio e harmonia dinâmicos.

Almeida (2012) faz uma apresentação demonstrando que grandes cientistas como Schrodinger, Einstein, Prigogine e Maturana – físicos e biólogos - argumentam que o observador é constituído pela sua subjetividade. Maturana, especialmente, trata de desfazer o tão celebrado mito da realidade objetiva, sendo assim, argumenta que a partir da física quântica que considera os diferentes níveis coexistentes da realidade faz pensar na natureza subjetiva das narrativas científicas.

Como podemos aproveitar esses apontamentos para aprofundar nossos propósitos em HACA 50? O conteúdo do componente possibilita conhecer-se a partir de outros olhares, possibilita igualar-se com os aparentemente diferentes, que estão em posições diferentes nas relações profissionais.

Nesse sentido temos que repensar a ideia de padrão, a busca por padrões como padrões relacionados a saúde e a doença. Um modo fácil de exemplificar isso está relacionado ao itinerário terapêutico, diante de sinais, sintomas, mudanças no organismo, dependendo da compreensão etiológica, cada pessoa toma decisões cotidianas para manter sua condição, principalmente sua condição de ser produtivo. Essa compreensão etiológica pode ser física, psicológica, social e espiritual. Isso faz com que diante de uma dor de cabeça a pessoa tome um chá, queira relaxar, mudar de ambiente ou busque rezar ou ir a um culto. Em geral as

compreensões etiológicas são complexas, as pessoas buscam mais de um recurso para buscar melhorar sua saúde.

Em geral ao chegar diante de um profissional de saúde o usuário do serviço constrói o discurso legitimável. O que um componente como HACA 50 pode proporcionar? A partir de uma pedagogia da inteireza em que o estudante aprende a partir de si e do ser em inteireza, haja um reconhecimento do outro em sua inteireza.

A produção nas universidades é uma produção taxonômica – classificadora, identificadora de padrões, ordenadoras. Podemos abrir janelas, portas, frestas para pensamentos diferentes. Uma coerência de mudança de um pensamento objetivo, neutro, reduzido para um pensar complexo e essa complexidade como resultado de uma coerência com o estudante historicamente reconhecido. Um aprendiz singular.

O estudo das PICS é uma chance de ver diferente do pensamento cartesiano a partir de exemplos que são oriundos de pensamentos tradicionais e anteriores ao modelo mecanicista, químico-mecanicista com relação a saúde. Ao incentivar uma construção de saberes em saúde integrativos construir lógicas biunívocas e assim mostrar que estes existem e mais ainda sobrevivem, são milenares. Ousadamente atacamos a dupla ignorância que Morin e Diaz (2016) apontam: Uma ignorância do que não conhecemos e uma cegueira provocada pelo nosso conhecimento.

Por fim, retomar o pensamento de Morin reintroduzir o sujeito no conhecimento e o conhecimento no sujeito, viver com o saber uma relação destituída da arrogância científica. Pensemos que se todos temos órgãos em funcionamento e não somos convidados a conhecer as raridades, as ilustrações do conhecimento, a realidade é reconhecer cada um como capaz de construir realidades, responsáveis pelos discursos proferidos e pelas narrativas construídas. Deste modo, diante da impossibilidade de compreender um processo saúde-doença a partir do pensamento biomédico as

possibilidades não se limitam a esse modo de compreensão e os outros possíveis não são menores.

Enquanto o conhecimento das práticas integrativas não se encontra estabelecido na formação em saúde o que observamos são profissionais que assumem estas práticas em decorrência de experiências pessoais frustradas com o modelo hegemônico. Consideramos pertinente difundir as PICS para todos os cursos da área de saúde, alguns as adotarão como meio para promoção da saúde, ela existirá para todos. Isso pode vir a se constituir uma mudança ética e política.

Referências

ALMEIDA, E. **As razões da terapêutica: racionalismo e empirismo na medicina.** 2.ed. rev. e atual. Niterói: Eduff, 2011.

ALMEIDA, M.C. **Ciências da Complexidade e Educação: razão apaixonada e politização do pensamento.** Natal (RN), EDUFRN, 2012.

AUGUSTO, A. Introdução ao pensamento integrativo em medicina. In: BARRETO, A. F. (Org.). **Práticas integrativas em saúde: proposições teóricas e experiências na saúde e educação.** Recife: Editora UFPE, 2014, p.61–82.

BARRETO, A. L. (Org.). **Práticas integrativas em saúde: proposições teóricas e experiências na saúde e educação.** Recife: Editora UFPE, 2014.

BRASIL. **Decreto n. 6.096,** de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2007.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria MS/GM n.971. **Aprova a Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares (PNPIC) no Sistema Único de Saúde.** 2006a.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Ciência, Tecnologia e Insumos Estratégicos. Departamento de Assistência Farmacêutica. **Política nacional de plantas medicinais e fitoterápicos /** Ministério da Saúde, Secretaria de Ciência, Tecnologia e Insumos Estratégicos, Departamento de Assistência Farmacêutica. – Brasília: Ministério da Saúde, 2006b.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 849/2017 inclui novas Práticas Integrativas e Complementares (PICS) ao SUS.** 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria MS/GM nº702/2018 Altera a Portaria de Consolidação nº 2/GM/MS, de 28 de setembro de 2017, para incluir novas práticas na Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares - PNPIC.** 2018.

CAIRUS, H. F.; GALLUCCI, L. O vitalismo hipocrático de Canguilhem. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 2, p.1-19, 2019.

CAPRA, F., **O Ponto de Mutação: A Ciência, a Sociedade e a Cultura Emergente.** São Paulo, Editora Cultrix, 1982.

CARNEIRO, D. M. **Ayurveda: saúde e longevidade na tradição milenar da Índia.** São Paulo: Editora Pensamento, 2009.

FERNANDES, M. T. O. *et al.* Terapia comunitária: Uma metodologia inovadora na Atenção Primária em Saúde no Brasil. *Evidentia*. abr-jun; v. 8, n. 34, 2011.

FRANCO, A.L.S. Racionalidades em Saúde: uma experiência em desenvolvimento. In: BARRETO, A. F. (Org.) **Práticas Integrativas em Saúde: Proposições Teóricas e Experiências na Saúde e Educação.** Recife, Editora UFPE. 2014. p. 241-251.

FRANCO, A.L.S.; ANDRADE, A. E. O.; AZEVEDO, A. A. C., GHELMAN, R. **Racionalidades em saúde: sistemas médicos e práticas alternativas** – considerações sobre o papel deste componente curricular na formação dos estudantes do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde. In: COELHO, M. T. A. D.;

- TEIXEIRA, C. F. (Orgs.) **Problematizando o campo da saúde**. Salvador, EDUFBA, 2017. P. 135-148.
- JACQUES, L. M. J., LM Medicina Tradicional Chinesa-idéias e Conceitos In: Seminário Nacional de História da Ciência e da Tecnologia, 8. 2001. **Caderno de Resumos**, Rio de Janeiro, 2001.
- JOCHEN, B; STEFAN, L. Aspectos metodológicos do estudo da medicina antroposófica. **Arte Médica Ampliada**, v. 32, n. 4. p. 154-9, 2012.
- LANGDON, E. J.; WIIK, F. B. Antropologia, saúde e doença: uma introdução ao conceito de cultura aplicado às ciências da saúde. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 18, n. 3, p. 459-66, 2010.
- LEITE, S. N; VASCONCELOS, M. P. C. Negociando fronteiras entre culturas, doenças e tratamento no cotidiano familiar. **História Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 113-28, jan-mar, 2006.
- LIVRAMENTO, G. **O potencial de crescimento da medicina tradicional chinesa e seus fundamentos**, mimeo, 2013.
- LUZ, M. T. **Natural, racional, social**: razão médica e racionalidade científica contemporânea. Rio de Janeiro: Campus, 1988.
- LUZ, M. T.; BARROS, N. F. de (Org.). **Racionalidades médicas e práticas integrativas em saúde**: estudos teóricos e empíricos. Rio de Janeiro: UERJ, 2012.
- MARQUES, E. Racionalidades médicas: a medicina ayurvédica. In: LUZ, M.T.; BARROS, N. F. (Orgs.). **Racionalidades médicas e práticas integrativas em saúde**. Estudos teóricos e empíricos. Rio de Janeiro. CEPESC, IMS, UERJ, Abrasco, 2012, p. 153-184.
- MINAYO, M. C. de S. Saúde-doença: uma concepção popular da etiologia. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 4, n. 4, p. 363-381, 1988.
- MORIN, E.; DIAZ, C. J. D. **Reinventar a educação**: abrir caminhos para a metamorfose da realidade. São Paulo, Palas Athena, 2016.

- NASCIMENTO, M. C. *et al.* A categoria racionalidade médica e uma nova epistemologia em saúde. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 18, n. 12, p. 3595-3604, 2013.
- OLIVEIRA, F. A. Antropologia nos serviços de saúde: integralidade, cultura e comunicação. **Interface-Comunicação, Saúde e Educação**, v. 6, n. 10, p. 63-74, 2002.
- OTANI, M. A. P.; BARROS, N. F. A Medicina Integrativa e a construção de um novo modelo na saúde. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 16, n. 3, p. 1801-11, 2011.
- QUEIROZ, M. S. O paradigma mecanicista da medicina ocidental moderna: uma perspectiva antropológica. **Revista de saúde pública**, v. 20, n. 4, p. 309-317, 1986.
- SACKS, O. **Um antropólogo em Marte**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- TEIXEIRA, M. Z. Homeopatia: ciência, filosofia e arte de curar. **Revista de Medicina**, v. 85, n. 2, p. 30-43, 2013.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA. **Projeto pedagógico dos bacharelados interdisciplinares**. Salvador, 2008. Disponível em https://www.ufba.br/sites/devportal.ufba.br/files/implant_reuni.pdf. Acesso em: 24 maio 2014.

UMA ANÁLISE DO PROCESSO HISTÓRICO DA CONSTRUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR NO BRASIL

Livia Karen Figueredo de Jesus

Palavras iniciais

O fracasso escolar é um fenômeno que se dá no campo educacional e que carrega, ao longo do tempo, influências das mudanças que ocorreram na sociedade, bem como das relações de poder que nela são estabelecidas em determinado tempo histórico. Do mesmo modo que a falta de sucesso das crianças no âmbito da escola sofre interferências sociais, a sociedade também sofre consequências desse insucesso, pois o não aprender, a falta de acesso ao conhecimento sistematizado, influencia no desenvolvimento de uma postura crítica diante da realidade social na qual o sujeito está inserido, o que, por vezes, dificulta a atuação destes, de forma consciente, em questões e problemas da sociedade.

Por entendermos a importância do processo sócio-histórico da produção do fracasso escolar, buscamos realizar uma análise qualitativa deste fenômeno, levando em consideração produções científicas, sem realizar mensuração de dados. Desta forma, este artigo tem por objetivo apresentar uma discussão acerca do processo histórico de construção do fracasso escolar no Brasil, levando em consideração as influências e as concepções que tiveram grande disseminação ao longo do processo e em determinados tempos históricos.

A escolha desse tema se deu por entendermos que a realidade que vivenciamos é produzida historicamente, fato esse que inclui a educação e as instituições escolares. Sendo assim, algumas ideias que permeiam o imaginário social relacionadas ao fracasso escolar têm

um nascimento e uma produção histórica marcados por questões sociais vivenciadas em determinados contextos e questões de poder que transcendem os muros da escola.

O presente texto está estruturado de forma a trazer a ideia de fracasso escolar, levando em considerações seus aspectos. Em seguida, apresentaremos o processo histórico de construção do fenômeno, apontando as ideias que influenciaram o sistema educacional e as pesquisas no Brasil. Depois, teceremos reflexões acerca do marco da publicação do livro de Patto (1999), que se constitui como uma reflexão crítica acerca da temática e, por fim, faremos a exposição das palavras finais.

A ideia de fracasso

O fracasso escolar é um fenômeno que está presente, no campo educacional, há algum tempo e que mobiliza esforços de pensadores e pesquisadores para encontrar as suas causas. Ao longo dos anos, algumas possíveis causas foram apontadas em decorrência de pensamentos que predominavam, à época, como traremos mais adiante, ou seja, foram influenciados por um contexto histórico. Porém antes de partirmos para pensarmos sobre o processo histórico de constituição do fracasso escolar, é importante entender o que significa uma criança fracassar na escola?

Levando em consideração a definição do dicionário online Michaelis (2019) que diz que **fracasso** é “Falta de êxito ou vitória”, entendemos que o fracasso escolar é a falta de êxito na aprendizagem, ou seja, a criança não consegue aprender o que foi ensinado ou ocorre o processo de evasão. Assim, o papel social da escola não é exercido e não é garantido para as crianças o acesso ao conhecimento científico, ao saber sistematizado.

Ao tratarem de fracasso escolar, Damasceno e Negreiros (2018, p. 74) afirmam que “O fracasso escolar pode ser compreendido quando conceitos, valores, conhecimentos e cidadania não terem sido internalizadas pelo aluno, durante seu percurso escolar.”. Fato este que dificulta uma atuação com base

em reflexões críticas e conhecimentos científicos ante a realidade social em que o indivíduo está inserido.

Para além desses elementos, o fracasso escolar se constitui como uma negação do direito à educação pública de qualidade, pois o fracasso indica a não aprendizagem, ou seja, o não acesso à educação e ao conhecimento ofertado na escola.

Portanto, para além de um fenômeno que ocorre dentro das instituições educacionais, o fracasso escolar se constitui como um problema social, pois não possibilita o acesso ao conhecimento científico para os cidadãos, o que interfere diretamente na forma como eles agem na sociedade. Entendendo que esse fenômeno não se constitui sem interferências das transformações sociais, se faz necessário olharmos para o passado com a finalidade de compreendermos como ele foi produzido através da história, movimento que será realizado a seguir.

A construção histórica do fracasso escolar

Ao falarmos de direito à educação, devemos considerar que “Não basta haver escolas para os mais capazes, é indispensável que haja escolas para todos. Não basta haver escolas para todos, é indispensável que todos aprendam” (TEIXEIRA, 1935, p. 74 *apud* PAULILO, 2017, p. 1260). As palavras de Anísio Teixeira explicitam, para além da necessidade do acesso à escola por parte de toda a população, não apenas o ingresso e permanência no espaço, mas sim a garantia de aprendizagem. Vale destacar que essa afirmação foi feita em um momento histórico no qual o acesso à instituição escolar não era universalizado no Brasil, ou seja, o acesso ao saber escolar, ao conhecimento científico, era garantido apenas à parcela mais rica da população. Ainda assim, ela se configura como atemporal, considerando-se ser algo do século passado e que ainda, na atualidade, precisamos pensar em universalização do acesso e da aprendizagem para todos.

Partindo do pressuposto de que a realidade, na qual estamos inseridos, é construída a partir de sucessivas transformações

sociais, se faz necessário pensarmos que a ideia de fracasso escolar surge como consequência de um processo que foi ocasionado por inúmeras mudanças que a sociedade passou, ao longo tempo, e que carrega em si, marcas de fatores econômicos e de relações de poder vivenciadas em determinados contextos históricos. Considerando o processo de colonização que o Brasil vivenciou e as influências dos colonizadores no modo como o nosso país foi constituído, é preciso olhar, no primeiro momento, para os caminhos que a história tomou no continente Europeu.

As alterações do modelo econômico na Europa, no final da Idade Média, e seus desdobramentos, nos séculos posteriores, que foram a revolução industrial e ascensão da burguesia, proporcionaram uma nova configuração social, marcada por uma nova divisão de classes. Se de um lado estavam os burgueses, que gozavam de privilégios e tinham acesso à produção cultural e tempo para dedicar-se às atividades que não estavam ligadas à produção do meio de sobrevivência; do outro lado, temos o proletariado que dava sua força de trabalho para a produção dos privilégios da burguesia e da sua própria sobrevivência, que acontecia de maneira precária para a maior parte da classe.

Estabelecida essa nova configuração de sociedade, é, no século XIX, que o abismo social entre burguesia e proletariado se torna mais evidente e, nesse cenário, temos o nascimento das ciências sociais que vão produzir conhecimentos para servir de fundamento da existência deste abismo social (PATTO, 1999). É também, nesse momento da história, que surge a concepção do sucesso dos indivíduos atrelado aos esforços individuais e não mais a uma herança familiar (PATTO, 1999). Assim, o sucesso é uma consequência de um esforço pessoal, ou seja: se você não obtém sucesso, a culpa é única e exclusivamente sua. Atrelada à ideia do mérito pessoal, temos a da igualdade, assim, nessa concepção, todos os indivíduos têm as mesmas oportunidades (PATTO, 1999).

Diante da condição de igualdade social, se faz necessário que os cidadãos tenham condições de garantir seus “direitos”, para

que possa ser estabelecida a soberania popular e nacional. Nesse contexto, a escola ganha a missão imprescindível de instruir o povo de forma pública, universal e obrigatória e, desta forma, unindo as diferenças das variadas esferas (ZANOTTI, 1972 *apud* PATTO, 1999). Aqui temos o surgimento da concepção da escola como “redentora da sociedade” (PATTO, 1999).

Nesse momento histórico, também temos o surgimento das teorias racistas, ou seja, do racismo científico, que vai justificar a exploração de ser humano por outros, além de construir a ideia de superioridade por conta das características físicas, principalmente pela cor da pele. Tais teorias vão impactar diretamente no sistema educacional brasileiro, por conta da miscigenação. A crença de que o nosso povo possui uma inferioridade decorrente da “mistura de raças” perdura até os dias de hoje. Acerca dos impactos das teorias racistas Patto (2007, p. 245) afirma:

Na atual conjuntura de desemprego e de permanência da barbárie que sempre marcou a relação de classes no país, está aberta a porta à destituição da escola como instituição de ensino e à transformação dela em lugar de detenção maquiada dos filhos dos pobres e de violência sem precedentes.

Desse modo, podemos perceber, a partir das palavras da autora, a gravidade das consequências da disseminação das teorias racistas, que colocam a escola não mais como instituição “cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado” (SAVIANI, 1984, p.2), e sim como espaço de guarda dos filhos dos trabalhadores.

Outro acontecimento importante no contexto mundial é o surgimento da psicologia diferencial, tendo, nesse momento, como um nome importante Sir Francis Galton que vai associar a inteligência a um fator hereditário. Adepto das teorias de Darwin, é através de um estudo com homens brilhantes que ele busca provar a sua teoria (PATTO, 1999). Os objetivos de Galton transcendiam a ideia da inteligência como algo herdado. O que ele

buscava, na verdade, era a criação de uma seleção da espécie humana a partir do cruzamento de indivíduos selecionados (PATTO, 1999). Os estudos da psicologia diferencial realizados por Galton, também serviram de base para os testes mentais.

Em decorrência dos acontecimentos citados, principalmente pela expansão das escolas, temos o surgimento dos considerados inaptos para a aprendizagem escolar, dos anormais infantis¹, e, como caminho para solucionar o problema, a ciência médica entre em cena. A concepção de anormalidade rompe os muros dos hospitais e chega às escolas. Acerca desse momento, Maria Helena Souza Patto (1999, p. 63) afirma que “as crianças que não acompanhavam seus colegas na aprendizagem escolar passaram a ser designadas como *anormais escolares* e as causas de seu fracasso são procuradas em alguma anormalidade orgânica” (grifos da autora).

Nas três primeiras décadas do século XX, a biologia e organicidade era o caminho para o entendimento das dificuldades de aprendizagem, tendo nos testes mentais e de QI uma forte influência nas decisões dos educadores (PATTO, 1999). Tal situação sofre alterações quando os conceitos psicanalíticos começam a ser utilizados para a compreensão das dificuldades de aprendizagem. Eles trazem os fatores emocionais e as relações ambientais para serem pensados, o que encaminha a causa do fracasso escolar para o ambiente social e familiar (PATTO, 1999).

Associada a essa concepção, temos também a criação do conceito de “culturas inferiores”, que seriam aquelas que não apresentavam elementos da cultura dominante. Assim, toda cultura que não se assemelhava a da classe dominante era entendida como uma cultura inferior, primitiva ou diferente (PATTO, 1999). Tal concepção culminou com a criação da ideia de “carência cultural”, ou seja, que as crianças fracassavam na escola porque não tinham acesso à uma cultura superior.

¹ Esse é um termo utilizado nos anais do Congresso de Assistência. Para uma explicação aprofundada e com mais informações vê Patto (1999, p. 63).

Essa ideia de “carência cultural” encontrou terreno propício no nosso país, pois, por um longo período da história, o acesso à escola era apenas para uma pequena parcela da população, sendo estes, prioritariamente, ricos. Assim, as crianças das famílias com poder aquisitivo menor só passaram a frequentar as instituições de ensino quando se iniciou o processo de universalização da escola. Um dado relevante com relação a esse processo diz respeito ao aumento da taxa de matrícula das crianças de 7 a 12 com relação ao número de crianças nessa faixa etária, em 1945 o total era de 45%, já em 1966, esse número cresceu para 78,6% (TREVISOL; MAZZIONI, 2018).

No entanto, é preciso destacar que o processo moroso de universalização da escola pública se deu, pois, “a noção de direitos no Brasil é bastante tardia. O princípio de que os indivíduos são cidadãos e, portanto, portadores de direitos tardou a ganhar presença e raízes em nossa cultura e em nossas instituições” (TREVISOL; MAZZIONI, 2018, p. 17). Assim, mesmo com movimento de ampliação do acesso à escola, é, somente no ano de 1971, que a escolaridade mínima obrigatória de 8 anos foi estabelecida através da Lei n. 5.692 que versava sobre a educação nacional. (TREVISOL; MAZZIONI, 2018).

A garantia do acesso à instituição escolar não garantiu o acesso à aprendizagem, ao saber sistematizado, o que resultou em altos índices de reprovação. A escola passou a ser de todos, mas o conhecimento não, visto que as crianças continuavam sem aprender. Desse modo, é, nesse contexto de universalização, que a escola pública entra em processo de perda de qualidade. E, nesse sentido, Trevisol e Mazzioni (2018) afirmam que, após a universalização do acesso, outros desafios permanecem tais como a qualidade, a diminuição da evasão e da distorção idade/série.

Com as altas taxas de reprovação, a ideia de “carência cultural” ganha veracidade e, neste contexto, essa visão marca o surgimento da educação pré-escolar no Brasil, pois, devido à “carência”, essa etapa da educação deveria ser compensatória

para que as crianças não fracassassem. Acerca desta ligação entre “carência cultural” com a pré-escola, Sonia Kramer afirma:

O fracasso escolar de parcelas significativas das crianças oriundas das camadas populares nos anos iniciais da escolaridade, constitui traço marcante do sistema de ensino brasileiro e latino-americano em geral. No Brasil, a partir da década de 70, a política educacional tem dado grande destaque à necessidade de oferecer a essas crianças, experiências que as levem a compensar “deficiências”. O pressuposto dessa política é o de que o fracasso acontece porque as crianças não estariam suficientemente preparadas para tirar proveito satisfatório da escola.

As experiências compensatórias mencionadas deveriam ocorrer na escolarização formal, mas sobretudo no período imediatamente anterior ao ingresso no sistema de ensino regular, ou seja, na pré-escola. Esta última passa a ser proclamada como a resposta que irá solucionar os problemas da escola de 1º grau (KRAMER, 1982, p. 54).

A partir da afirmação de Kramer (1982), podemos perceber os desdobramentos que a concepção de “carência cultural” ocasionou no campo educacional e suas influências na construção do sistema educacional brasileiro. A partir da afirmativa da autora, podemos identificar, também, uma associação do fracasso escolar com as camadas populares, ou seja, as crianças que fracassam são, em sua maioria, da classe popular. Nesse sentido, é importante destacarmos as desigualdades sociais como consequência da divisão da sociedade em classes, que é uma estrutura essencial para a manutenção do capitalismo enquanto sistema econômico.

Assim, é preciso compreendermos que o discurso do sucesso individual e da culpabilização da família e da pobreza pelo insucesso das crianças, no âmbito da escola, faz parte do processo para a dominação do proletariado pela burguesia. Tais visões de mundo são parte da ideologia para o controle. Aqui se fazem necessárias as palavras de Marilena Chauí ao tratar sobre história, realidade e ideologia:

Nesta perspectiva, a história é o real e o real é o movimento incessante pelo qual os homens, em condições que nem sempre foram escolhidas por eles, instauram um modo de sociabilidade e procuram fixá-lo em instituições determinadas (família, condições de trabalho, relações políticas, instituições religiosas, tipos de educação, formas de arte, transmissão dos costumes, língua, etc.). Além de procurar fixar seu modo de sociabilidade através de instituições determinadas, os homens produzem idéias ou representações pelas quais procuram explicar e compreender sua própria vida individual, social, suas relações com a natureza e com o sobrenatural. Essas idéias ou representações, no entanto, tenderão a esconder dos homens o modo real como suas relações sociais foram produzidas e a origem das formas sociais de exploração econômica e de dominação política. Esse ocultamento da realidade social chama-se ideologia (CHAUÍ, 2004, p.8).

Levando em consideração as palavras da autora, é notória a intencionalidade da associação do fracasso escolar às famílias e à pobreza, por parte daqueles que detêm o poder, o controle social. Nas condições que são oferecidas, o sucesso dos filhos do proletariado se torna exceção à regra e utilizado como reforço da concepção do mérito individual. Se um indivíduo conseguiu, outro só não vai conseguir se não se esforçar. E, nessas condições, podemos observar a insinuação daquilo que não é real, ser tomado como a verdade absoluta.

Como colocado em alguns momentos acima, a construção histórica do fracasso escolar, no Brasil, foi influenciada por teorias e pensamentos que foram criados na Europa. Entretanto não devemos esquecer que as produções nos Estados Unidos também influenciaram os pesquisados e pensadores brasileiros. Mas, mesmo com as influências que geram similitude de pensamentos e reprodução de atitude, é preciso considerarmos as especificidades do fracasso escolar aqui no Brasil.

Um fato marcante para o campo educacional brasileiro foi o surgimento da pedagogia da Escola Nova, que constituiu uma importante linha de pensamento acerca do fracasso escolar. Sobre

o pensamento presente na Escola Nova, Patto (1999, p. 84) declara “[...] em suas origens, a nova pedagogia não localizava as causas das dificuldades de aprendizagem no aprendiz, mas nos métodos de ensino.”. Tal visão marca o surgimento de uma nova concepção acerca da causa do fracasso escolar no Brasil rompendo com a culpabilização da criança pelo seu insucesso.

Outro aspecto importante para pensarmos o fracasso escolar, no cenário brasileiro, é o surgimento, em meados da década de 1950 do século vinte, de pensadores brasileiros que construíram reflexões, rompendo com a visão eurocêntrica. Não cabia mais a culpabilização do indivíduo, a ideia da incapacidade associada a raça ou a questões climáticas, a reflexão parte das condições reais do sujeito (PATTO, 1999).

É importante salientar que estas novas reflexões, surgidas na década de 1950, só foram possíveis, por conta da utilização do método do materialismo-histórico, que tem sua base no pensamento marxista. Assim, surgem novas formas de compreender a sociedade, as relações estabelecidas, as condições de vida dos indivíduos, fato que influencia no pensamento sobre o sistema escolar.

Entretanto, mesmo com o surgimento de novas formas de pensamento, a concepção de carência cultural se matinha forte e marcou publicações oficiais do Ministério da Educação, na década de 1970 (PATTO, 1999). Desse modo, a associação do fracasso escolar à condição social, mais especificamente à pobreza, ainda tinha forte influência.

Diante do exposto, podemos perceber como as marcas históricas e as mudanças sociais influenciaram as escolas e as concepções que a permeiam. Podemos ver as influências da biologia e da medicina, da ideia do mérito individual e da associação da pobreza à construção de uma causa do fracasso escolar. Um fato a ser destacado é o de que essas ideias coexistiram em uma mesma época, e que é, a partir delas, que surgiram novas formas de pensar o fracasso escolar e suas causas, como veremos na sequência.

Uma nova forma de compreender o fracasso escolar

No início da década de 1990, o fracasso escolar ainda era um problema que mobilizava esforço para a construção de reflexões. E é, nesse período, que ocorre a publicação da obra **“A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia”** da autora Maria Helena de Souza Patto, que se configura como marco. Essa obra é fruto de uma pesquisa realizada na década de 1980, que foi publicada anos depois. A autora, na sua carreira acadêmica, inicialmente, vai se associar à ideia da carência cultural, chegando a produzir uma obra em que concordava com ideias dessa concepção.

Entretanto, existiam inquietações e é, na busca por respondê-las, que a autora realiza o estudo que resulta nessa obra e que apresenta uma perspectiva crítica, colocando as causas do fracasso escolar a partir de um enfoque diferente dos apresentados anteriormente, trazendo novos elementos e inovando na forma de pesquisar esse fenômeno. No que se refere à pesquisa, ela traz uma análise de quatro casos de alunos de escola pública que são repetentes. Para isso, ela os acompanha, com o objetivo de compreender quem são esses indivíduos e entender o que ocorre para que eles fracassem na escola.

Para além da pesquisa, Patto também expõe, nesse livro, uma análise do processo histórico e social da produção do fracasso escolar. Esse movimento ocorre, pois, a autora compreende que não é possível entendermos a realidade na qual vivemos sem olhar para o passado e entendermos o caminho trilhado para chegarmos no que temos hoje como realidade².

Utilizando novos métodos, recorrendo a outras fontes para encontrar as respostas para o fenômeno estudado, a obra de Patto tem perdurado no tempo, contrariando a lógica atual de

² Tal afirmativa foi feita por Maria H. S. Patto em uma entrevista concedida ao Conselho Regional de Psicologia de São Paulo, em uma série de entrevistas, que foi intitulada “Projeto diálogos”. A entrevista está disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=rI_VRBaVkl4. Acesso em: 06 jun. 2019.

modismos, em que obras perdem sua importância com uma enorme facilidade e rapidez. Nesse sentido, Carvalho (2011, p. 570) assegura que:

A Produção do Fracasso Escolar parece ter se tornado um “clássico” nas áreas de educação e psicologia e, como nos lembra Calvino (1993), ‘um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer e que por isso persiste... mesmo onde predomina a atualidade mais incompreensível’ (p. 11-15) (grifos do autor).

Considerando as palavras do autor e de sua referência, a obra de Patto tem se configurado um clássico no que se refere a estudos na área do fracasso escolar. E acreditamos que tal feito ocorre por conta da sua maneira de buscar as respostas para o fenômeno. Patto não se prende às primeiras aparências do real, pois ali o mundo ainda é opaco (BOSI, 1976 *apud* PATTO, 1999). Desse modo, ela trilha o caminho que não foi trilhado e ouve as vozes que são centrais, mas que, há muito, vinham sendo ignoradas.

Assim, em um ato de rebeldia, Patto aponta um novo caminho, mais crítico e que demonstra a importância de considerarmos os fatores históricos e sociais para pensarmos em fracasso escolar, o que serve para solidificar a concepção de que a escola, enquanto instituição inserida em uma sociedade, não pode ser percebida dentro de uma bolha, tampouco os fenômenos que nela ocorrem podem ser estudados da mesma forma. Desse modo, a publicação do estudo de Patto foi imprevisível para a produção do pensamento crítico acerca do fracasso escolar no Brasil.

Palavras finais

Ao longo do texto, podemos compreender o que é considerado fracasso escolar e como ele sofre influências sociais e históricas. Além disso, podemos observar como, ao longo do tempo, ocorreram mudanças nos discursos para justificar e apontar as causas para o fracasso escolar. Partindo do fator

biológico até a carência cultural, temos a culpabilização do indivíduo, a vítima se tornando o culpado.

Nesse contexto, a busca por novas explicações, marca uma oportunidade de ir, verdadeiramente, à raiz do problema, não se prendendo às explicações mais rasas e fáceis. E é esse movimento que a obra de Patto realiza: olhar para o fenômeno do fracasso escolar não se prendendo aos estereótipos, aquilo que é aparente, olhar com criticidade para todo o contexto e ouvir o que é dito pela realidade.

Contudo, mesmo que considerando os avanços para pensarmos o fracasso escolar, ainda hoje as escolas públicas vivenciam esse fenômeno. O que nos mostra que ainda temos um grande caminho a percorrer, principalmente no que diz respeito às condições sociais que interferem diretamente na instituição escolar. A luta por condições de igualdade real é também a luta por uma educação de qualidade para todos e, conseqüentemente, o combate ao fracasso escolar.

Referências

CARVALHO, José Sérgio F. de. A produção do fracasso escolar: a trajetória de um clássico. **Psicologia USP**, São Paulo, 2011, vol. 22, n.3, 569-578.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. 2004. Disponível em: <http://bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/services/e-books/Marilena%20Chau%ed-1.pdf> . Acesso em: 30 jun. 2019.

DAMASCENO, M. A.; NEGREIROS, F. Professores, Fracasso e Sucesso Escolar: um estudo no contexto educacional brasileiro. **Revista de Psicologia da IMED**, Passo Fundo, vol. 10, n. 1, p. 73-89, jan./jun., 2018.

FRACASSO. In: **Dicionário online Michaelis**. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/fracasso/>. Acesso em: 29 jun. 2019.

KRAMER, Sonia. Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.42, p. 54-62, ago. 1982.

PAULILO, A. L. A compreensão histórica do fracasso escolar no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1252-1267, out./dez. 2017.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do psicólogo, 1999.

PATTO, M. H. S. **Escolas cheias, cadeias vazias" nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro**. Estud. av. vol.21 no.61 São Paulo Sept./Dec. 2007.

SAVIANI, D. **Sobre a natureza e especificidade da educação**. Em aberto, Brasília, ano 3, n. 22, jul./ago. 1984.

TREVISOL, J. V.; MAZZIONI, L. A universalização da Educação Básica no Brasil: um longo caminho. **Roteiro**, Joaçaba, Edição Especial, p. 13-46, dez. 2018.

LUDICIDADE NO ENSINO SUPERIOR: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DISCENTES

Márcia Mineiro

Introdução

Muita literatura já se produziu sobre ludicidade, porém no âmbito infantil (KISHIMOTO, 2011; 1998; BROUGÈRE, 2010; SANTOS, 2002; RETONDAR; 2007; ALMEIDA, 2013). Quase nada é endereçado a adultos, ainda que os pensadores da ludicidade sejam enfáticos ao afirmar que ela independe da idade.

Por essa escassez de literatura e de investigações relacionadas ao adulto, professores no Ensino Superior que adotam a mediação didática de perspectiva lúdica, fazendo da ludicidade sua linguagem estruturante, o fazem com relativa insegurança de que realmente estejam fazendo o melhor. Resta também a dúvida de como o real destinatário da atuação docente – o aluno – compreende a ludicidade em seu ambiente acadêmico. As respostas podem se converter em lastro para os docentes que buscam uma ressignificação de sua práxis no ambiente universitário.

Assim, este trabalho se propõe como objetivo geral: Analisar as representações sociais da ludicidade no Ensino Superior. Tendo como objetivos específicos: Levantar as representações da ludicidade no Ensino Superior; e identificar as concepções de ludicidade subjacentes às representações sociais discentes.

Metodologicamente trata-se de um estudo de caso único alicerçado na abordagem qualitativa, com produção de dados junto a discentes universitários, através de questionário eletrônico misto, com amostragem sistemática e lócus selecionado por

acesso, com análise realizada pelas representações sociais apoiada na análise de conteúdo francesa. Em seguida apresenta-se uma síntese teórica que lastreia as análises.

Desenvolvimento

Ludicidade

Ludicidade é um termo polissêmico e contextual, que reflete uma forma de diversidade e expõe a cultura do indivíduo. Para Luckesi “Ludicidade é plenitude de experiência interna em conformidade com cada nível de idade e maturidade. Estar lúdico é ser capaz de fazer o que se tem que fazer com alegria e inteireza” (2013, p.13) conceito expandido por D’Ávila e Leal ao dizer que a ludicidade “É um estado de ânimo, um estado de espírito que expressa um sentimento de entrega, de inteireza, de vivência plena, e diz respeito à realidade interna do indivíduo” (2012, p.200).

Daí passa-se a compreender que a ludicidade como fenômeno ontológico (LOPES, 2004), interno e subjetivo possui representações externas que “podem” desencadear esse estado de inteireza e prazer. Elas são as manifestações mais comuns de ludicidade: jogo, brincadeira, recreação (LOPES, 2004), atividade, dinâmica, chegando a confundir até mesmo os estudiosos da área como se ludicidade fosse sinônimo de jogo. Na realidade, o jogo pode representar simbolicamente o sentimento interno e subjetivo de alegria, de fluxo positivo de emoções (CSIKSZENTMIHALYI, 1999), entretanto não é a ludicidade, mas sim um dispositivo externo símbolo de um estado de ânimo potencial. Sobre esse “potencial”, Luckesi leciona que:

não existe ‘brincadeira lúdica’, ‘jogo lúdico’, ‘atividade lúdica’. Existem sim brincadeiras, jogos e atividades que podem gerar, em alguns sujeitos, estados afetivos internos com características de alegria, bem-estar, bom-humor; assim como podem gerar, em

outros sujeitos, estados internos incômodos ou negativos (2018, p.139, grifos no original).

Daí que não se pode chamar a manifestação de ludicidade de “Atividade Lúdica”, mas sim, a rigor “Atividade Potencialmente Lúdica” e quando esta tem atrelada em si um objetivo didático-pedagógico pode ser chamada de “Atividade Potencialmente Lúdico-Pedagógica” (MINEIRO; D’ÁVILA, 2019).

O homem, segundo Huizinga (1971) é por excelência *ludens*, assim necessita constituir uma relação lúdica com o mundo real através da evasão da vida. Este autor explica que a relação entre jogo e ócio se estabelece culturalmente, já que o jogo não é considerado socialmente um trabalho, não merecendo remuneração nem atenção. Estando incrustado no inconsciente coletivo que o jogo (aqui tomado pelo citado autor inadvertidamente como sinônimo de ludicidade) serve para momentos de entretenimento, não tendo utilidade prática, portanto, pertencente ao universo infantil da brincadeira descompromissada, frívola e pueril.

Descolando da infantilidade, há uma faceta que se atrela à diversão, ao ‘imperativo do prazer’ individualista e hedonístico que tem se convertido em elemento primordial na sociedade atual, o qual preconiza a fuga da difícil realidade para um mundo de sonhos, ostentação, diversão e entretenimento em 100% do tempo e das circunstâncias. Além disso, se de um lado há a visão de pura diversão descompromissada de outro há também uma busca de utilidade, serventia e ganho (não necessariamente financeiro) para algo que só diverte, mas não se presta a recompensar de alguma forma aquele que lança mão de alguma manifestação de ludicidade.

Passa-se, então a buscar sentido para ela, uma razão de existência aos moldes pragmáticos, liberais e utilitaristas. Outra face da ludicidade enquanto instrumento para alcançar lucratividade com *games* ou ganhos pedagógicos de aprendizagem. Entretanto, a ludicidade, vista como fenômeno

subjetivo relacional e interno, é autotélica (FORTUNA, 2000), ou seja, tem razão de ser em si mesmo (HOZALPFER, 2003).

Na tese doutoral desta pesquisadora desenvolveu a ideia de que na confluência dos extremos entre busca de utilidade para a ludicidade e de diversão integral emergem paradigmas lúdicos: a) o paradigma do *Lúdico Total* – no qual a crença é de que a ludicidade precisa permear as ações e provocar fluxo positivo em “todas” as pessoas que se “servem” dela o tempo todo gerando um fluxo de diversão inexorável em todos e perene; e b) o paradigma do *Lúdico Real* – no qual se compreende a ludicidade como relacional sujeita às diversidades dos indivíduos e contextos, e, portanto, subjetiva e potencial. Dessa maneira, podendo se manifestar ou não e em intensidade variável.

É, pois amparadas nestes modelos paradigmáticos que emergem subjacentes diferentes concepções (investigadas na tese) – formas de conceituações primárias a modo intuitivo (REID, 1952) – nas representações sociais sobre ludicidade, tais como:

a) *Concepção Utilitarista* – entende que a ludicidade é meio/recurso para uma finalidade maior (seja ele didático ou de cunho estratégico – para busca de mais vantagens, financeiras ou não);

b) *Concepção Subjetiva* – entende a ludicidade como subjetiva, ontológica, interna, relacional, caracterizada como um fluxo positivo de sensações, sem hedonismo;

c) *Concepção Infantil* – entende a ludicidade como jogo e brincadeira ligada ao universo da criança, algo não sério e fútil;

d) *Concepção Diversão* – entende que a ludicidade proporciona prazer e diversão hedonisticamente, oferecendo uma fuga/evasão da realidade e do tempo; e

e) *Concepção Mista* – mescla de dois ou mais aspectos das concepções de ludicidade (por exemplo, utilitarismo e diversão simultaneamente).

Percebe-se que no íntimo das representações sociais sobre a ludicidade, subjazem essas citadas concepções que decorrem da forma de encará-la e representá-la dando elementos de ancoragem (MOSCOVICI, 2003) para a compreensão da representação. A

teoria detalhando essas concepções vem sendo construída na tese de doutoramento desta pesquisadora.

Representações Sociais

A Teoria das Representações Sociais (TRS) foi desenvolvida por Serge Moscovici, psicólogo romeno, que tem referências na obra de Durkheim, mas que busca uma nova compreensão dos vínculos entre o social e o individual. Seus estudos foram voltados para os fenômenos mais cotidianos e dinâmicos que escapam à generalização, por isso coaduna com os estudos sobre ludicidade.

O que se chama Representação Social (RS) é a produção informal, dinâmica e cotidiana de um conhecimento, um senso comum de caráter prático dirigido à comunicação ou compreensão do ambiente social, ideal e material de um grupo. “As representações devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar” (MOSCOVICI, 2003, p.46) transformando em algo familiar aquilo que se desconhece, conferindo-lhe um caráter universal.

Para tanto faz uso dos processos de: (a) objetivação – conferindo realidade material a um objeto abstrato que se associa a um conceito de imagem; e (b) ancoragem – classificando o objeto em redes de categorização da sociedade, ajustado às normas e valores sociais já existentes (SÁ, 1998; SPINK, 2004).

Assim, as representações são sistemas de valores, práticas e ideias com dupla função: a) estabelecer uma ordem que permita orientação e domínio do entorno social aos homens; e b) facilitar a comunicação social por prover aos membros de uma sociedade um código para nomear e classificar diversos aspectos do seu mundo e suas histórias individuais e coletivas. Na tentativa de descobrir como os indivíduos e grupos podem construir um mundo estável a partir da diversidade (MOSCOVICI, 2003).

As RS não somente são produtos materiais, mas também construções simbólicas criadas durante a interação, não têm um caráter estático, nem determinam inexoravelmente as

representações individuais. São, portanto, um conjunto de explicações e conceitos surgidos nas comunicações sociais na vida cotidiana. O investigador que se apoia na TRS procura uma ordem oculta sob o caos aparente. Os caminhos seguidos por esta investigação para esta procura estão delineados a seguir.

Metodologia

Lastreou-se em uma abordagem paradigmática qualitativa, a qual não desconsidera números, entretanto se propõe a ir além deles, interpretando-os, supondo que as pessoas constroem compreensões de mundo pelo contato com a realidade em meio a interações e que para interpretar suas significações (CHIZZOTTI, 2014), necessita-se uma análise. Esta pesquisa foi interpretativa segundo os objetivos, de natureza teórico-empírica e apoiou-se numa construção de pensamento interacionista e dialógica. Tratou-se de um Estudo de Caso único, segundo os procedimentos, do tipo instrumental (STAKE, 1998), cuja seleção do *locus* se deu por acesso. A análise pelas Representações Sociais (MOSCOVICI, 2003; SPINK, 1998) foi respaldada pela análise de conteúdo francesa (BARDIN, 2011), com categorias para ancoragem *a posteriori*.

Para a composição deste artigo, a teoria trazida é oriunda dos estudos de doutoramento e os dados analisados são fruto de pesquisa institucional (devidamente aprovada por comitê de ética), ambos realizados pela investigadora. Possui como *locus* investigativo o curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e como colaboradores de pesquisa os alunos universitários regularmente matriculados do 5º ao 10º semestre, além dos que extrapolaram o período de término mínimo. Um total de 127 alunos aptos, dos quais 91 assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e responderam ao questionário misto eletrônico.

Neste constavam dois blocos de questões: um destinado à investigação doutoral e outro para pesquisa institucional da

pesquisadora. Nessa não havia previsão de Grupo Focal como naquela, ainda que o lócus e colaboradores fossem coincidentes. Trata-se de um curso noturno, cuja maioria discente trabalha em tempo integral e/ou meio período. É um curso de excelência entre os cursos de Ciências Contábeis no Brasil, com altos índices de aprovação no Exame de Suficiência (para obtenção de registro profissional), com raízes liberais e fito de formar bacharéis voltados para o mercado de trabalho, algo que se refletiu nos achados da pesquisa.

Análises

Uma vez questionados sobre a existência da Ludicidade no Ensino Superior, especificamente em suas aulas, os colaboradores responderam que ela se faz presente, entretanto, escassamente no cotidiano de seu curso. No sentido de conhecer como os discentes representam a ludicidade, buscando uma objetivação respaldada em Moscovici (2003), Spink (2004;1998), Sá (2004; 1998), Rendo (2009), foi perguntado qual a imagem ou figura vinha à mente do colaborador associada à palavra “ludicidade”, seguida de um pedido de justificativa pela escolha. Não se buscava conhecer conceitos de ludicidade, mas sim, representações por associação direta, uma espécie de “sinônimo”, campo sinonímico, ou como se preferiu chamar “Sinonímia”.

Tratava-se de uma questão aberta em que o discente era livre para responder com o que lhe aprofundasse. Com as respostas foi possível traçar a sinonímia da ludicidade de acordo com os alunos do Ensino Superior, agrupando posteriormente os termos citados em sete diferentes grupos ou categorias (BARDIN, 2011) expressos no Gráfico 1 conforme a frequência em que apareceram.

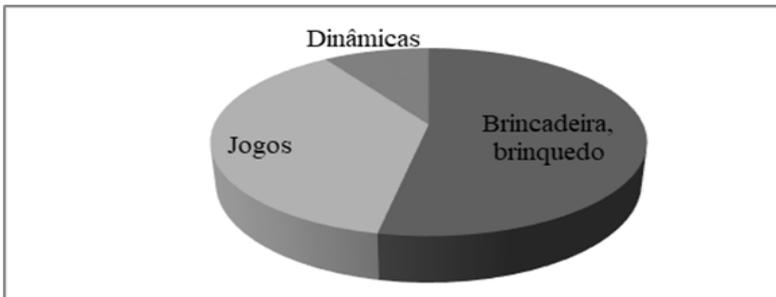
Gráfico 1 – Sinonímia da Ludicidade.



Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração própria (2019).

Conforme Luckesi (2000; 2013; 2018), D'Ávila (2006; 2016) e Lopes (2004; 2014; 2016) a ludicidade é um estado interno subjetivo de inteireza, a qual pode ser manifestada externamente por meio de música, dança, atividades, jogos, brincadeiras, recreação, etc. A prevalência das representações da ludicidade para os universitários reside no campo da manifestação externa (*vide* Gráfico 2), em especial referindo-se à brincadeira e jogos, termos que costumam inadequadamente ser tidos como sinônimos de lúdico (HUIZINGA, 1971), inclusive alguns dicionários de pouco aprofundamento etimológico trazem essa informação, a qual acabou transparecendo na investigação, evocando o senso comum para as representações sobre a ludicidade.

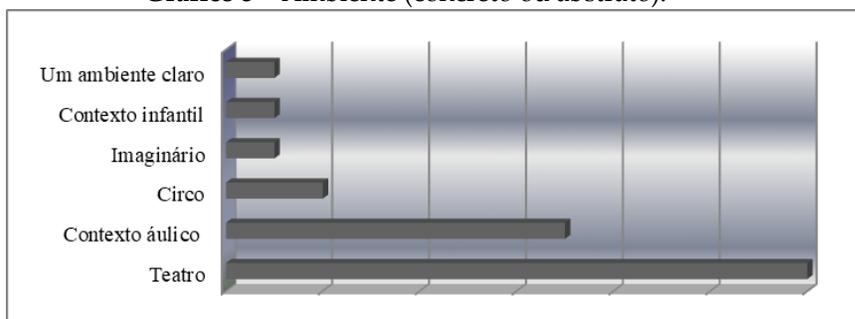
Gráfico 2 – Manifestações externas.



Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração própria (2019).

Outras menções aportaram o local onde a ludicidade se manifesta, independentemente, de ser um local físico (como o circo ou a sala de aula, por exemplo) ou abstrato (o imaginário de uma pessoa ou o ambiente fictício de uma atividade, por exemplo). O teatro foi o ambiente prevalente nas falas (*vide* Gráfico 3) – talvez pelo imaginário social de que esse é um local de alegria, fantasia, criatividade e diversão. Termos comumente associados à ludicidade.

Gráfico 3 – Ambiente (concreto ou abstrato).

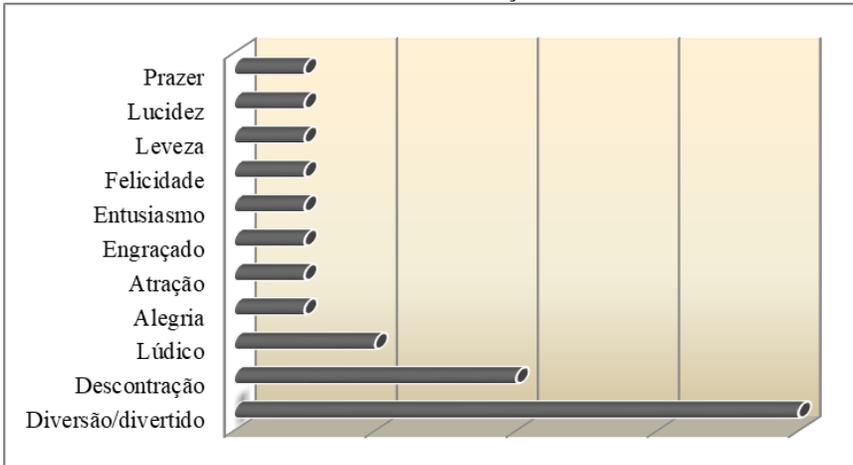


Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração própria (2019).

Chama atenção as menções referentes ao “Contexto áulico” as quais englobam: Atividades na aula, Didática, Estratégia didática, Jogos educativos, Sala de aula, Sala de aula participativa, etc. Acredita-se que isto se deveu pelo fato da pesquisa ser realizada em uma universidade, logo os colaboradores podem ter se sentido propensos a ligar o objeto investigado à sua realidade acadêmica.

Segundo os alunos, a ludicidade também pode ser representada pelas sensações decorrentes dela. Da mera leitura dos dados (*vide* Gráfico 4), percebe-se facilmente que as representações prevalentes estão localizadas no entorno externo do sujeito. Somente na terceira preponderância aparecem as sensações/emoções, as quais são de natureza subjetiva, íntima e interna, tal como Luckesi (2000; 2013; 2018), D’Ávila (2006; 2016), D’Ávila e Leal (2012) conceituam a ludicidade, a qual se aloca na concepção subjetiva.

Gráfico 4 – Sensações.



Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração própria (2019).

Termos como prazer, leveza, entusiasmo, alegria, descontração, etc. orbitam no entorno interno do indivíduo, destacando o fluxo positivo de emoções (CSIKSZENTMIHALYI, 1999), refletindo um estado ontológico (LOPES, 2004; 2014; 2016) interno de completude e inteireza, de cunho subjetivo e autotélico (FORTUNA, 2000), em que a ludicidade tem razão de ser em si mesma (HOZALPFER, 2003), não sendo restrita a uma idade definida (HUIZINGA, 1971), posto que se manifesta ao longo de toda a vida do indivíduo.

Houve colaboradores cujas representações são uma personificação da ludicidade, transferindo a carga semântica para uma pessoa – específica ou genérica – reportando-se a pessoas que consideram ser lúdicas e/ou que costumam exprimir ludicidade intrinsecamente, tais como o palhaço. Especificamente apareceram nomes como “Albert Einstein” e nomes de vários professores dos colaboradores (que por questão ética deixou-se de mencionar nominalmente). De forma genérica apareceram a figura da criança, de um contador de histórias, mágico, etc. (*vide* Gráfico 5).

Para os colaboradores essas são a personificação da ludicidade. Vale notar que a maior prevalência de menções esteve

ligada ao contexto áulico (os professores) e ao contexto infantil (criança, palhaço e mágico), refletindo a ideia do senso comum de que a ludicidade é afeita ao universo infantil, fantasioso e ilusionista. Tal ideia pode ser ressignificada quando se aprofunda os estudos conceituais da ludicidade, partindo, por exemplo, do pressuposto de que a ludicidade não tem idade (FORTUNA, 2000; D'ÁVILA, 2006; LUCKESI, 2000; HUIZINGA, 1971).

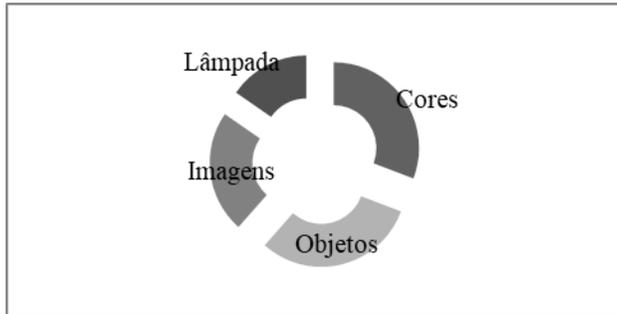
Gráfico 5 – Personificação.



Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração própria (2019).

Saindo do entorno interno e voltando-se para o exterior do sujeito, bem ao gosto da representação simbólica estão os objetos ou elementos que fazem as vezes de representar o lúdico, posto que o indivíduo procura busca tornar concreto e material o que lhe é subjetivo, uma tentativa de tornar familiar o que se tem pouca aproximação (MOSCOVICI, 2003), para tanto os colaboradores lançaram mão de uma série de itens (*vide* Gráfico 6).

Gráfico 6 – Elementos simbólicos.



Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração própria (2019).

As cores e o arco-íris apareceram como fortes representantes da ludicidade, seguidos de objetos que socialmente são conhecidos por *potencialmente* fomentar o estado lúdico, tais como (cubo mágico, quebra-cabeça, *videogame*, livro). Aproveita-se o ensejo para trazer a discussão iniciada por Luckesi (2000; 2013; 2018) de que justamente por ser subjetiva a ludicidade é diferente de pessoa para pessoa. O que se sente varia de intensidade e de espectro emocional dependendo do indivíduo, suas circunstâncias, história de vida, etc. Assim, o que é lúdico para um pode não ser o para outro. Não há, pois, como falar em uma inexorabilidade lúdica, mas sim, uma potencialidade lúdica (MINEIRO; D'ÁVILA, 2019).

Gráfico 7 – Ações.

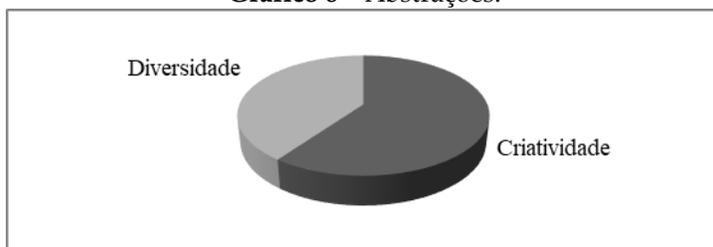


Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração própria (2019).

Emergiram ainda ações que, segundo os colaboradores, são impulsionadas pela ludicidade no Ensino Superior servindo como representação da ludicidade (*vide* Gráfico 7). São ações (verbos) que remetem a uma “relação” – entre indivíduos (interação, rir em grupo); entre sujeito e objeto (aprender, inovar, entender). Daí que se concorda com D’Ávila (2016) ao elucidar que a ludicidade é eminentemente relacional.

Subjaz ainda através das objetivações por ações que há na representação social da ludicidade – pelo menos naquela referente aos alunos do Ensino Superior de cursos de viés pragmático – uma “utilidade” para a ludicidade, ela serviria como “meio” para “aprender”, para “entender” um objeto, afinal “nossas representações não são independentes: têm a ver com nossa concepção de ser humano e de sociedade” (GUARESCHI, 1998, p.200).

Gráfico 8 – Abstrações.



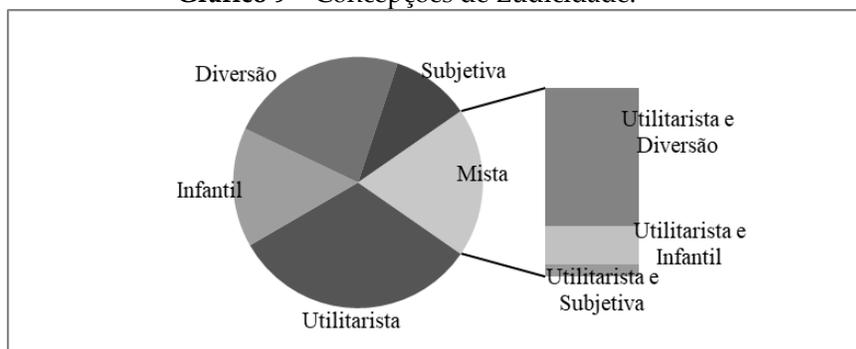
Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração própria (2019).

Arrematando os agrupamentos de representações discentes sobre a ludicidade aparecem as seguintes abstrações: Criatividade e diversidade (*vide* Gráfico 8). Elas também pressupõem relação entre sujeito e objeto, bem como entre sujeitos. Percebe-se ainda que tais abstrações decorrem de uma sinergia entre razão e emoção, em outras palavras emergem de uma compreensão de inteireza do indivíduo que não dissocia seu raciocínio de suas sensações e sentimentos. Eis uma potencialidade da ludicidade unir razão e emoção levando o indivíduo a sentir-se inteiro, pleno.

Após organizando as objetivações extraídas das falas dos discentes universitários investigados para uma ancoragem nas

categorias, começou-se a depreender uma ordem interpretativa solapada nessas representações. Destarte, tomando as concepções de ludicidade que vem sendo coligidas na tese doutoral desta pesquisadora como eixo interpretativo, identificou-se (*vide* Gráfico 9) que a *Concepção Utilitarista* da ludicidade é prevalente no universo amostral pesquisado – o que se explicaria, talvez, pelas origens ideológicas liberais, pragmáticas e funcionalistas que embasam a maioria dos cursos de Ciências Contábeis. Aqui fica uma sugestão de expansão para a pesquisa a outros lócus.

Gráfico 9 – Concepções de Ludicidade.



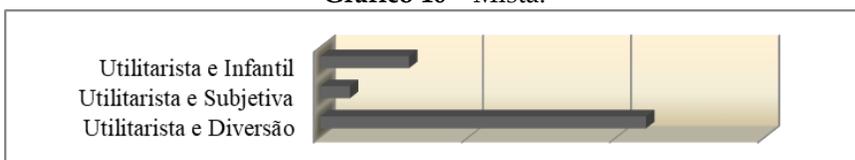
Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração própria (2019).

Por este diapasão, a ludicidade seria um recurso do qual os docentes do Ensino Superior se utilizariam para que a aprendizagem ocorresse. Dentro desta concepção, 89% das falas se remetem à utilidade didática que a ludicidade tem e os 11% restantes se referem a uma utilidade estratégica que a ludicidade teria, como explica o colaborador “Porque para se chegar ao fim, deve-se pensar como estrategicamente atingir tal objetivo” (Questionário 2). Depreende-se que a ludicidade é vista como um “meio” no universo amostral investigado.

Além disso, no momento de objetivação (MOSCOVICI, 2003; SPINK, 2004) do conceito de ludicidade o indivíduo tende a buscar algo concreto e externo a ele, sendo-lhe mais familiar a sinonímia que ancora sua representação a algo material (a

manifestação externa – o jogo, a brincadeira, por exemplo) e socialmente difundido por décadas a fio. Talvez esta seja a explicação para a pouca representatividade da concepção subjetiva da ludicidade.

Gráfico 10 – Mista.



Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração própria (2019).

As *Concepções Mistas* (vide Gráfico 10) que emergiram juntaram a *Concepção Utilitarista* da ludicidade com outra Concepção (Infantil, Subjetiva e Diversão) dando a entender o quão forte é a ideia pragmática implícita nas falas. A resposta 67, por exemplo, trouxe à tona o misto da *Concepção Utilitarista* e *Concepção Diversão* ao dizer: “Entendo [a ludicidade] como uma *forma divertida* e diferente para *aprender* determinado assunto” (Questionário 67, grifos nossos). Em meio à diversão e sensação de prazer, para o discente, a ludicidade tem a “serventia” de auxiliar sua aprendizagem.

Quadro 1 – Quadro síntese.

OBJETIVOS	RESULTADOS ENCONTRADOS
Geral:	
Analisar as representações sociais da ludicidade no Ensino Superior.	A análise pode inferir que as representações sociais englobam o entorno externo e interno, com prevalência para aquele, aflorando as objetivações que se ancoram em manifestações externas da ludicidade, ambiente de ocorrência, personificação e objetos simbólicos. Já do ponto de vista interno as objetivações se ancoram em sensações e abstrações. As representações sociais da ludicidade encontradas solapam concepções da ludicidade, sendo a <i>Concepção Utilitarista</i> prevalente, ensejando o entendimento de que os discentes do Ensino Superior representam socialmente a ludicidade em seu ambiente acadêmico como um recurso com finalidade

	didática.
Específicos:	
Levantar as representações da ludicidade no Ensino Superior	Foi possível agrupar as objetivações da ludicidade em sete categorias, em ordem decrescente de prevalência: Manifestações externas de ludicidade; Ambiente (concreto ou abstrato); Sensações; Personificação; Objetos/elementos simbólicos; Ações; e Abstrações. Assim, como explanam diversos autores a ludicidade é mais conhecida por suas manifestações externas (jogos e brincadeiras, por exemplo), sendo essa a representação social primordial dos discentes do Ensino Superior.
Identificar as concepções de ludicidade subjacentes às representações sociais discentes.	Foram identificadas em ordem decrescente de prevalência a Concepção Utilitarista da ludicidade, seguida da Concepção de Diversão, Concepção Mista, Concepção Infantil e por último a Concepção Subjetiva. Acredita-se que a esta última é pouco conhecida socialmente, bem como no momento de objetivação do conceito de ludicidade o indivíduo tende a buscar algo concreto e externo a ele e acaba não representando a ludicidade como algo interno e subjetivo.

Fonte: Elaboração própria (2019).

Na tese desenvolvida por esta pesquisadora, triangularam-se os resultados de duas diferentes questões de outro bloco do questionário com os dados produzidos em um Grupo Focal e esses achados corroboram os resultados das concepções aqui expostos. Embora os números não sejam coincidentes, as prevalências foram semelhantes, sobressaindo a *Concepção Utilitarista* da ludicidade com finalidade didática.

No intuito de resumir as conquistas desta investigação ora apresentada, construiu-se o

Quadro 1 (inspirado na ideia do Balanço Patrimonial da Contabilidade) no qual são apresentados contrastivamente os objetivos propostos e um resumo do que foi encontrado ao longo da investigação e análise. Tendo cumprido com os objetivos investigativos estipulados, passa-se a tecer algumas palavras à guisa de arremate.

Considerações Finais

Como tema central este artigo teve a Ludicidade aqui entendida como um fenômeno interno, subjetivo, ontológico, relacional e potencial que expressa um fluxo positivo de emoções. Apresentou-se, em apertada síntese, um pouco da teoria que sustenta a análise feita, subdividida em Ludicidade e Representações Sociais entendidas como a produção informal de um conhecimento para a compreensão do ambiente social.

Os frutos aqui apresentados são oriundos de uma investigação (devidamente aprovada em comitê de ética) que a pesquisadora realiza na instituição de ensino em que trabalha, consubstanciada com teoria estudada e em construção na sua tese doutoral. Metodologicamente amparou-se no paradigma qualitativo, interpretativo, dialógico. Com procedimentos realizados mediante um estudo de caso único, cujos colaboradores de pesquisa foram os alunos do curso de Ciências Contábeis da UESB a partir do 5º semestre. Com dados produzidos por questionário misto eletrônico, analisados à luz da Teoria das Representações Sociais, amparada pela análise de conteúdo francesa.

Com o objetivo geral de analisar as representações sociais da ludicidade no Ensino Superior, inferiu-se que as representações sociais englobam prevalentemente o entorno externo (manifestações externas da ludicidade, ambiente de ocorrência, personificação e objetos simbólicos) e interno (sensações e abstrações). Para os discentes do Ensino Superior a concepção utilitarista da ludicidade prevalece entendendo-a como um recurso com finalidade didática.

Para o objetivo específico levantar as representações da ludicidade no Ensino Superior, obteve-se que as representações mais difundidas residem nas manifestações externas (jogos e brincadeiras, por exemplo) da ludicidade, sendo essa a representação primordial dos discentes do Ensino Superior. Já para o objetivo específico de identificar as concepções de ludicidade subjacentes às representações sociais discentes,

encontrou-se em ordem decrescente de prevalência a Concepção Utilitarista da ludicidade, seguida das Concepções: Diversão, Mista, Infantil e Subjetiva.

Sugere-se que a investigação possa ser expandida para alunos de outros cursos, pois a influência nas representações e concepções pode ser consequência do entorno humano e social, bem como dos paradigmas em que o curso universitário se alicerça, assim poderiam ser identificados resultados diferentes, caso o curso investigado não fosse voltado ao mercado de trabalho (com forte viés liberal e pragmático) – eis apenas uma hipótese. Acredita-se que mais pesquisas podem fortalecer a Concepção Subjetiva da ludicidade e ampliar sua representação social.

Referências

- ALMEIDA, P. N. de. **Educação lúdica: teorias e práticas**, São Paulo: Edições Loyola, 2013.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. **A descoberta do fluxo: a psicologia do envolvimento com a vida cotidiana**. Rocco: São Paulo, 1999.
- D'ÁVILA, C. M. Eclipse do Lúdico. **Revista da Faeeba: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 15, n. 25, p.15-25, jan/jun 2006.
- D'ÁVILA, C. M. Razão e sensibilidade na docência universitária. **Em aberto**, Brasília, v. 29, n. 97, p.103-118, set./dez., 2016.
- D'ÁVILA, C. M.; LEAL, L. A. B. Docência universitária e metáfora lúdica mediada pelas tecnologias digitais. **Revista Teias**. v.13, n.30, set/dez. 2012. p.197- 207.

- FORTUNA, T. R. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M. L. M.; DALLA ZEN, M. I. H. (org.) **Planejamento em destaque: análises menos convencionais**. Porto Alegre: Mediação, 2000. (Cadernos de Educação Básica, 6) p. 147-164.
- GUARESCHI, P. A. "Sem dinheiro não há salvação": Ancorando o bem e o mal entre neopentecostais. In: GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Textos em Representações Sociais**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 191-225. (Psicologia Social).
- HOLZAPFER, C. **Crítica de la razón lúdica**. Madrid: Editorial Trotta, 2003.
- HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 1971.
- KISHIMOTO, T. M. (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Editora, 1998.
- KISHIMOTO, T.M. **O jogo e a educação infantil**. 7 reimp. São Paulo: Cengage Learning, 2011.
- LOPES, C. **Ludicidade humana: contributos para a busca dos sentidos do humano**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2004.
- LOPES, C. *Design* de ludicidade. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p.25-46, jul/dez. 2014.
- LOPES, C. **Brincar social espontâneo na educação de infância: um estudo**. Civitas Arveiro: Arveiro, 2016.
- LUKESI, C. C. (Org.). **Ludopedagogia: Ensaio 1: Educação e ludicidade**. Salvador: Gepel, 2000.
- LUKESI, C. C. **Formação do educador e Ludicidade**. In: Encontro de Educação e Ludicidade (ENELUD) - Cultura Lúdica e Formação de Educadores. 7, 2013. **Anais [...]**. Salvador: FACED/UFBA, 27 fev. a 01 de mar. 2013.
- LUKESI, C. C. Brincadeiras, Jogos e Ludicidade. In: D'ÁVILA, C.; FORTUNA, T. R. **Ludicidade, cultura lúdica e formação de professores**. Curitiba: CRV, 2018, p. 135 – 142.

- MINEIRO, M.; D'ÁVILA, C. Ludicidade: compreensões conceituais de pós-graduandos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p.1-21, out. 2019.
- MOSCOVICI, S. **Representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- REID, T. **Essays on the intellectual powers of man**. 3 ed. Cambridge: Bookseller to the University, 1852 [Editado por James Walker].
- RENDO, A. D. de. **La formación docente: según las representaciones de los futuros maestros**. Buenos Aires: Lugar Editorial, 2009.
- RETONDAR, J. J. M. **Teoria do jogo**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- SÁ, C.P de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 1998.
- SANTOS, S. M. P. dos (Org.). **O lúdico na formação do educador**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- SPINK, M. J. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Textos em representações sociais**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. Cap. 4. p. 117-145. (Psicologia Social).
- SPINK, M. J. **O conhecimento no cotidiano: as representações na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- STAKE, R. E. **Investigación con estudio de casos**. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

AS CRIANÇAS COMO PRODUTORAS DE CULTURA: O LUGAR DAS BRINCADEIRAS INFANTIS

Sabrina Torres Gomes

A brincadeira como expressão cultural

A forma mais habitual de conhecimento sobre o que acontece no mundo infantil é a pesquisa sobre brincadeiras. Considerá-las é uma forma de reconhecê-las como meio de informação principal sobre os comportamentos das crianças. Durante os momentos de atividade lúdica elas são capazes de demonstrar, além de habilidades, preferências e interesses, a compreensão que possuem sobre os elementos de suas culturas, assim como o papel ativo que desempenham através das escolhas que fazem no seu meio social. Nesse sentido, considera-se que as brincadeiras possuem tanto características globais quanto elementos culturais específicos que as definem e determinam, tendo o contexto cultural como mediador principal (HAIGHT; WANG; FUNG; WILLIAMS; MINTZ, 1999).

Através das brincadeiras as crianças constroem suas realidades, alteram as noções de tempo e espaço, e têm a oportunidade de interagir socialmente num mundo reconstruído por elas (CONTI; SPERB, 2001). Complementarmente Brougère (2010) reconhece a brincadeira como um fenômeno culturalmente impregnado tanto pelo brinquedo que a criança utiliza quando brinca, quanto pela forma através da qual manipula os elementos da cultura. Sendo assim, as brincadeiras infantis representam em certo sentido o reconhecimento cultural das crenças que permeiam suas relações sociais, visto que nelas encontram-se suas experiências, expectativas e atribuição de significados, que vão

sendo constantemente alterados e negociados durante as interações que nelas ocorrem (PEDROSA; SANTOS, 2009).

Sperb (2009) também considerou as brincadeiras como a expressão de rotinas culturais através das quais as crianças denotam suas impressões e percepções sobre diversos aspectos da macrocultura, citando como exemplo as questões de gênero. Essas características podem ser notadas especialmente nas brincadeiras de faz de conta, e mais ainda no faz de conta que acontece entre grupos de crianças, onde há a necessidade do compartilhamento de ideias que tornam a brincadeira possível. Durante essas brincadeiras, as crianças identificam os papéis masculinos e femininos e seguem as regras de comportamento de gênero de forma estereotipada, conforme o contexto adulto do qual participam.

Seguindo a mesma linha de discussão, Carvalho e Pedrosa (2002) afirmam que a cultura adulta ou macrocultura surge nas brincadeiras a partir da delimitação de papéis e valores do grupo. As autoras apontam a criança como transmissora de cultura desde muito cedo, sendo que a forma através da qual essa transmissão acontece é ativa e pertence aos grupos de brincadeira. Assim como Sperb (2009), ressaltam que a estereotipia de gênero surge nas brincadeiras e no estabelecimento das regras que as constituem. É natural, portanto, que durante suas brincadeiras as crianças conservem e modifiquem elementos da macrocultura, o que lhes permite questionar papéis, reformulá-los ou mesmo reforçá-los, de acordo com as crenças que possuem.

Por outro lado, Carvalho e Pedrosa (2002) afirmam que as crianças também estabelecem regras de brincadeiras de maneira arbitrária, passando a constituir uma cultura própria do brincar dependente de leis específicas de suas brincadeiras. Essa cultura que surge nas relações entre crianças constituem as culturas de pares e é importante compreender que essa construção é tanto ativa, quanto reflete os seus mundos sociais, onde a socialização deixa de ser vista como a simples internalização de conhecimentos e habilidades advindas da cultura adulta. Pelo contrário, a infância contemporânea é compreendida a partir do

reconhecimento de que as crianças se apropriam de maneira criativa de tudo que observam no mundo adulto, reproduzindo de forma interpretativa, não idêntica, os elementos cotidianos da cultura adulta e formando assim, sua própria cultura de pares (CORSARO, 2011).

Ao utilizar a expressão “reprodução interpretativa”, Corsaro (2011) salienta que as crianças participam do processo de construção social de maneira ativa, demonstrando capacidade de apropriar-se, reinventar e reproduzir o contexto adulto do qual fazem parte. A percepção dos comportamentos infantis a partir desse olhar remete à necessária revisão sobre o uso do termo socialização proposto por Brougère (2010). Segundo Corsaro (2011) a ideia de socializar supõe uma criança passiva, mais expectadora do que atuante. Compreendendo que essa visão desconsidera as características dos grupos infantis o autor propõe o uso do termo reprodução interpretativa para explicar a maneira através da qual as crianças aprendem sobre si e sobre o mundo.

Na perspectiva da reprodução interpretativa as crianças são percebidas, respeitadas e valorizadas em suas particularidades, pois considera que, ao mesmo tempo em que se apropriam da cultura adulta, elas criam suas próprias culturas, essas últimas, exclusivas da infância. As culturas de pares ou culturas infantis são notadamente uma produção particular dos grupos de crianças que, em última instância também produzem mudanças relevantes na macrocultura dominante.

Essas assertivas reforçam as explicações de Vigotski (1930/2009) sobre as brincadeiras de faz de conta a partir da concepção de imaginação a qual ele define como “Toda actividade humana que não se limite a reproduzir fatos ou impressões vividas, mas que cria novas imagens, novas ações” (p. 11). Aqui o autor destaca que durante as brincadeiras as crianças não estão limitadas apenas pela lembrança de suas experiências, mas as reinventam de forma criativa, combinando suas elaborações entre si e construindo realidades particulares, impregnadas de afeto e necessidades. Essas explicações fortalecem a ideia de que as

crianças não são reprodutoras sistemáticas da cultura adulta, conforme propõe Corsaro (2011).

É na brincadeira que as crianças interagem mais frequentemente entre si e é durante esses momentos elas compartilham e constroem cultura. O estudo de Gaskins, Haight e Lancy (2006) reforça esses indícios de que a brincadeira é uma atividade que se configura culturalmente e que varia tanto entre as culturas quanto dentro delas. Essas variações ocorrem devido às crenças de pais sobre como educar seus filhos, assim como de acordo com seus valores e práticas em relação às crianças. A brincadeira, portanto, deve ser percebida como um fenômeno sócio-histórico, conforme destacam Rossetti-Ferreira e Oliveira (2009), pois deve ser percebida de forma particular, considerando as condições de vida das pessoas, especialmente das crianças.

Brincadeiras e Desenvolvimento Infantil nas Culturas da Infância

Diversos autores compreendem as investigações sobre o desenvolvimento humano como processo de construção social, vinculado ao sistema de significados compartilhados por um determinado grupo cultural. Na psicologia, a teoria sócio-histórica tem servido como fundamentação para estudos sobre desenvolvimento e também sobre brincadeiras. A partir dessa perspectiva nas investigações da infância considera-se tanto a história cultural do grupo onde a criança se desenvolve, quanto o seu contexto imediato de interação social. Ambos os níveis de análise complementam-se e fornecem informações importantes sobre as relações proximais das crianças, sejam com adultos ou com seus pares, dentro de um contexto cultural amplo, onde as práticas e os instrumentos utilizados pelo grupo interferem nos seus processos desenvolvimentais (RIBAS; MOURA, 2006).

Os estudos sobre brincadeiras infantis têm trazido excelentes contribuições nesse sentido. Através desses estudos, é possível identificar a forma como as crianças estabelecem e mantêm suas

relações sociais, de que maneira interpretam, reproduzem e modificam a cultura adulta e como, em última instância, produzem suas próprias culturas da brincadeira (Pedrosa & Santos, 2009). Disso compreende-se que toda criação que ocorre na brincadeira tem como base a macrocultura, e é passível de ser investigada através de observações e interlocuções, refletindo aspectos dessa cultura maior, que permeia as relações sociais das crianças. Essas assertivas são complementares aos estudos mais atuais da Sociologia da Infância que considera a infância uma categoria geracional construída social e historicamente pelas ações das crianças.

Compreende-se que a participação da criança no contexto cultural ocorre inicialmente dentro de casa através das relações que estabelece com os membros de sua família. No entanto, a continuidade da construção de conceitos próprios sobre o universo adulto acontece a partir das interações que elas estabelecem entre si, nos grupos de amigos ainda na pré-escola. Nesse contexto, as rotinas infantis passam a configurar os conhecimentos e habilidades necessários para se relacionar com os adultos. Partindo dessa compreensão, a apropriação criativa que as crianças fazem da cultura adulta culmina na produção da cultura de pares, através da qual as crianças constroem suas próprias atividades que são compartilhadas nos grupos de crianças (CORSARO, 2011).

Com o passar dos anos, as relações infantis acontecem mais frequentemente durante os anos pré-escolares e escolares, quando as crianças têm a oportunidade de conviver intensamente com outras crianças no contexto educacional. As brincadeiras também são valorizadas nesses espaços, mas possuem particularidades, pois dependem das crenças compartilhadas pelos profissionais da educação. Nesse sentido Silva (2007) afirma que o brincar possui funções essenciais para as crianças, desde as brincadeiras mais simples às mais elaboradas. Além disso, o autor considera que o período da infância é o momento destinado para essa atividade, cujo direito não deve ser negado à criança.

Em termos desenvolvimentais, as crianças são consideradas em suas particularidades enquanto sujeitos únicos, com experiências únicas, cuja formação ocorre a partir de suas relações socioculturais (CARVALHO; PEDROSA, 2002). Nesse caso, para compreender a formação das crianças, e dos indivíduos de maneira geral, é coerente partirmos de uma perspectiva onde o contexto é o elemento essencial das relações sociais e do desenvolvimento humano. Sendo assim, encontramos o elo que aproxima os estudos da psicologia do desenvolvimento aos estudos da sociologia da infância.

Podemos ilustrar essa aproximação a partir da afirmação de Sarmiento (2004, p. 9) quando diz que: “Conhecer nossas ‘crianças’ é decisivo para a revelação da sociedade, como um todo, nas suas contradições e complexidade” indicando que, através do conhecimento atento sobre os comportamentos das crianças e também da escuta de suas necessidades, é possível identificar elementos importantes do contexto social do qual participam, corroborando as ideias da teoria histórico-cultural do desenvolvimento.

Para Sarmiento (2004), a infância constrói suas próprias culturas, que só podem acontecer nas relações sociais através das interações que as crianças estabelecem com seus pares e também com os adultos. Essas construções culturais da infância possuem caráter e expressão próprios, diferentes daquelas apresentadas nas culturas do “mundo adulto”. De acordo com Sarmiento (2004), existem quatro eixos que organizam as culturas infantis: interatividade, ludicidade, fantasia do real e reiteração. Dentre eles, a ludicidade e a fantasia do real chamam atenção especial.

O primeiro porque afirma o caráter intrínseco da atividade lúdica na vivência da infância como uma característica essencial das culturas infantis. Para as crianças, brincar e realizar tarefas sérias não se distingue por sua importância, pelo contrário, a brincadeira também é tratada como uma atividade igualmente séria. Nas palavras de Vigotski (2007, p. 124): “para uma criança muito pequena, brinquedo sério significa que ela brinca sem separar a situação imaginária da situação real.”.

O segundo eixo tem valor similar na medida em que trata sobre a importância do faz de conta, um tipo de brincadeira imaginativa, para a representação que a criança faz do contexto à sua volta. Aqui, as afirmações de Sarmiento (2004) permitem retomar as ideias de categoria geracional apresentadas por Qvortrup (2010), na medida em que, ao falar de culturas da infância, considera as crianças mais velhas como transmissoras de heranças culturais sempre que brincam entre si, deixando seus ensinamentos às crianças mais novas quando brincam com elas. Novamente, essa explicação para a noção de cultura da infância corrobora as ideias de Vigotski (2007) quando trata sobre o conceito de zona de desenvolvimento proximal e o papel da mediação nos processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Elkonin (1998) compartilha da mesma visão quando afirma que o surgimento do jogo protagonizado, ou seja, a brincadeira imaginária só é possível através das interações sociais que as crianças estabelecem com os adultos. Estes, por sua vez, são considerados como mediadores a partir do momento em que orientam as ações das crianças com os objetos desde a primeira infância. O que o autor chama de “ações com objetos” é justamente a forma historicamente construída da utilização de determinados objetos, nesse caso, como instrumentos da brincadeira.

Göncü e Gaskins (2006) propõem que o brincar incontestavelmente é uma atividade única e universal, incluindo em suas afirmações a suposta importância dessa atividade para resultados no desenvolvimento das crianças. Para Vigotski (2007), durante a brincadeira que envolve uma situação imaginária, as crianças podem desenvolver o pensamento abstrato. A expressão da imaginação é, assim como o faz de conta, uma maneira importante da criança se expressar e, conseqüentemente, apresentar resultados desenvolvimentais consideráveis (GÖNCÜ; GASKINS, 2006). Marques e Bichara (2011) indicam que a variedade apresentada pela brincadeira tem relação com a forma como ela é afetada pelo ambiente que inclui não somente as

características físicas, mas também os parceiros sociais, os relacionamentos e os valores culturais.

Além desses fatores, as motivações pessoais e sociais parecem ser outra fonte de impulso para que a brincadeira aconteça. Através da brincadeira, as crianças desenvolvem habilidades essenciais para o seu desenvolvimento, contudo somente se pode fazer essa afirmativa em relação ao próprio período da infância, não extrapolando para resultados que venham a aparecer na vida adulta (MARQUES; BICHARA, 2011). Queiroz, Maciel e Branco (2006), concordam com essa assertiva e sugerem que na maioria das sociedades a brincadeira é uma atividade considerada como fundamental para o desenvolvimento infantil. Muitas competências são desenvolvidas durante os momentos de atividade lúdica, que possibilitam, de forma segura e prazerosa, a aprendizagem de regras e preceitos sociais importantes para a criança.

Um aspecto interessante é compreender que as crianças possuem motivações diversas para brincar, em especial, para brincar de certas maneiras ao invés de outras, sendo, dessa forma, complexamente determinadas. Nesse sentido, volta-se à valorização do contexto e das expectativas adultas sobre os tipos de brincadeira que podem ser realizados pelas crianças, contribuindo também para essa motivação. Todas as influências são o reflexo das características biológicas, da cultura e das experiências vivenciadas pelas crianças (GÖNCÜ; GASKINS, 2006).

Durante suas brincadeiras as crianças passam a agir no âmbito da cognição, não dependendo das motivações advindas dos objetos exteriores, na medida em que utilizam a imaginação como veículo da brincadeira. Nesse sentido pode-se arriscar dizer que o desenvolvimento da criança acontece através do brincar, onde essa atividade age como propulsora do melhoramento de suas habilidades cognitivas facilitadas pelo desenvolvimento da linguagem (VIGOTSKI, 2007). É também a brincadeira uma forma específica que as crianças têm para se relacionar com as pessoas e com o ambiente à sua volta enquanto organizam através dela, suas ideias sobre a cultura circundante. Isso é verdadeiro na medida em

que a brincadeira deve ser pensada como uma atividade coletiva e inserida socialmente (GRIGORWITSCHS, 2010).

O que a maioria das teorias na psicologia e áreas afins indica, portanto, é que brincar é um comportamento típico da infância que não somente ajuda a compreender sobre as crianças, mas também sobre os contextos socioculturais aos quais elas pertencem. Contudo, esse conhecimento que a brincadeira oferece sobre o universo adulto somente é possível quando se é capaz de contextualizar as ações das crianças durante o brincar como uma atividade inserida culturalmente, que necessita dos instrumentos sociais mais amplos, incluindo a linguagem, como matéria prima para a sua realização. Desse modo conhecem-se também as crianças e suas culturas, que são peculiares e que, por sua vez, são capazes de transmitir informações importantes sobre suas necessidades, habilidades e desenvolvimento.

Brinquedos e Brincadeiras: o lugar da Educação Infantil

As expressões da brincadeira mudam entre as crianças e mudam também entre gerações. Nesse sentido não se pode tratar a brincadeira como uma atividade inata, visto que supõe algum tipo de aprendizagem social (NAVARRO; PRODÓCIMO, 2012). Seguindo a mesma linha de raciocínio, Brougère (2010), considera que a criança sofre influências do contexto social desde o seu nascimento, assim como Vigotski (2007). Isso significa que é nesse contexto que as crianças adquirem contato com a oportunidade de brincar, podendo dessa forma, exercer suas competências físicas, cognitivas e sociais, mediadas pela relação com os outros. Para Brougère (2010, p. 65), “A brincadeira aparece como a atividade que permite à criança a apropriação dos códigos culturais e seu papel na socialização foi, muitas vezes, destacado.”.

Segundo o autor, o processo de socialização é definido pela reunião de fatores que possibilitam à criança fazer parte do *socius* (p.66) circundante, apropriando-se dos seus códigos e tornando-se capaz de estabelecer uma comunicação completa com os outros

integrantes do seu contexto social. A partir do momento em que as crianças passaram a frequentar os centros de educação infantil esses ambientes tornaram-se também lugares de mediação para a aprendizagem social. O professor passou a representar o adulto mediador nesses espaços onde a brincadeira tornou-se um instrumento fundamental de adaptação e aceitação das atividades curriculares obrigatórias. Segundo Navarro e Prodócimo (2012), quando entendemos a brincadeira das crianças podemos compreender mais sobre a infância e suas transformações.

As autoras apontam para a importância de haver uma organização dos espaços na Educação Infantil para que a brincadeira aconteça naturalmente, respeitando as competências das crianças, já que brincar não é apenas uma necessidade, mas um direito adquirido. Marques e Bichara (2011) afirmam que o espaço físico é um dos elementos que contribuem para a variedade das brincadeiras e que uma estrutura física planejada não atrapalha o uso imaginativo das crianças. Complementarmente, Navarro e Prodócimo (2012) compreendem que o ambiente da Educação Infantil deve ser planejado não somente para, mas com as crianças, de modo que suas necessidades sejam satisfeitas, visto que o ambiente é também um mediador das relações da criança.

Navarro e Prodócimo (2012) consideram que a mediação na Educação Infantil não está restrita a uma intervenção direta do professor, mas está presente em todo o planejamento que ele faz para que as crianças tenham acesso aos objetos e brinquedos, conhecimento sobre o uso e disponibilidade dos espaços e os horários destinados às atividades escolares. Esse planejamento costuma ser realizado a partir das crenças que os professores possuem sobre o brincar infantil, tendo sido construídas dentro dos seus sistemas de significados culturais. Do mesmo modo, o professor deve diferenciar o brincar livre do brincar pedagógico para que possa respeitar as necessidades das crianças e também propor atividades que sejam divertidas nos momentos de aprendizagem (QUEIROZ; MACIEL; BRANCO, 2006).

Com a institucionalização da infância, as brincadeiras passaram a ser cerceadas pelos espaços fechados, elaborados e implantados por adultos que se propunham a cuidar da segurança e da integridade de suas crianças. Essa necessidade surgiu devido ao aumento da violência nas ruas, das ocupações urbanas e do ingresso das mulheres no mercado de trabalho, que necessitavam de apoio no cuidado aos seus filhos. Com essas mudanças sociais, as crianças passaram a ocupar outros espaços além do ambiente familiar, que se constituíram na forma de creches, pré-escolas e escolas. Nesses contextos elas têm a oportunidade de interagir com outras crianças fortalecendo a produção de suas próprias culturas de modo criativo e seguro, resignificando e transformando as informações que recebem do mundo adulto de forma autônoma e genuína (CORSARO, 2011).

Sarmiento (2004) resume o contexto escolar, incluindo a Educação Infantil, como uma instância de socialização onde há uma busca pela coesão social, sendo cenário de trocas e disputas culturais. Nesse ambiente, os adultos expressam inúmeros saberes sobre as crianças que, por sua vez, representam objetos do conhecimento sob os quais se devem realizar atividades que estejam de acordo com o que se espera como sendo típico do desenvolvimento infantil. As pessoas que compõem o ambiente da criança, assim como a cultura da qual ela faz parte, são as grandes responsáveis pela socialização dessa criança. No entanto, não são as únicas mediadoras no processo de aprendizagem pelo qual a criança passa ao longo do seu desenvolvimento. Os objetos, especialmente os brinquedos no caso das crianças, também cumprem essa função (BROUGÈRE, 2010; VIGOTSKI, 2007).

Antes de se tornarem objetos das brincadeiras infantis os brinquedos eram artefatos em miniatura que representavam elementos do contexto dos adultos, sendo utilizados de forma decorativa. Aos poucos a produção de brinquedos, já como objetos direcionados ao brincar, foi crescendo e ganhando espaço, inserindo-se no contexto social (ALMEIDA, 2006). Hoje se pode afirmar que o brinquedo é objeto soberano do mundo infantil, contendo valor

simbólico e estimulando a realização da brincadeira (BROUGÈRE, 2010). Contudo, apesar da imagem do brinquedo ser um elemento significativo, Brougère (2010, p. 21) afirma: “O brinquedo é, acima de tudo, um dos meios para desencadear a brincadeira. Porém, a brincadeira escapa, em parte, ao brinquedo”, indicando que a criança costuma ir além do que ele representa.

Elkonin (1998) apresenta uma explicação histórica sobre a incorporação dos brinquedos nas atividades infantis, afirmando que as mudanças na visão sobre as brincadeiras têm relação com as mudanças sociais pelas quais passaram as próprias crianças, e os lugares que ocuparam progressivamente ao longo da história. De acordo com Brougère (2010), aquilo que o brinquedo representa carrega consigo valores simbólicos que correspondem a conteúdos sociais. Na relação ativa que estabelece com o brinquedo, a criança é capaz de ir além da sua forma, reforçando sua propriedade simbólica. Suas ideias são complementares à proposta de Vigotski (2007) que considera o conteúdo imaginativo como uma característica essencial do brincar, incluindo as regras como inerentes a essa atividade.

Considerando que os brinquedos são elementos essenciais nos espaços escolares, e que nesse contexto as crianças criam suas culturas de pares através das quais representam a cultura adulta (CORSARO, 2011; QVORTRUP, 2011), essas particularidades devem ser destacadas. Tomando como referência a ideia atual de que as crianças constituem culturas de pares compreende-se que essa construção é tanto ativa, quanto reflete os seus mundos sociais, onde a socialização deixa de ser vista como a simples internalização de conhecimentos e habilidades advindas da cultura adulta. Pelo contrário, pensar a infância nos dias de hoje é reconhecer que as crianças se apropriam de maneira criativa de tudo que observam no mundo adulto, reproduzindo de forma interpretativa, não idêntica, os elementos cotidianos da macrocultura, formando assim sua própria cultura de pares (CORSARO, 2011).

Ao fazer uso do brinquedo, portanto, a criança tem à sua disposição um mundo de imaginação para ser explorado. Esse instrumento do brincar contém em sua estrutura categorias sociais específicas que também são subjetivas. Através dele a criança é capaz de exercer sua experiência da infância de maneira autêntica e espontânea (ALMEIDA, 2006). No entanto, como já foi apresentada, a relação da criança com o brinquedo se modifica ao longo do desenvolvimento e de acordo com sua experiência, como afirma Elkonin (1998). Para as crianças mais novas, entre três e quatro anos de idade, as propriedades do objeto, e nele inclui-se o brinquedo, direciona consideravelmente a brincadeira. Nas idades subsequentes as crianças passam progressivamente a separar a imagem do significado, ampliando o uso dos brinquedos e objetos da forma que melhor lhes convier.

O contexto da Educação Infantil é permeado tanto pelas crenças dos educadores quando pelo uso do brinquedo, horários e espaços definidos para atividades acadêmicas e brincadeiras, e também o uso da ludicidade como estratégia de aprendizagem. Desse modo, o brincar na infância além de possuir uma finalidade em si, apresenta importância nas estratégias educacionais, especialmente para as crianças pequenas (GRIGORWITSCHS, 2010). O próprio Vigotski (2007) indicou a importância dessa atividade nos anos escolares e pré-escolares como sendo uma forma de expressão das crianças, afirmando que elas são capazes de vivenciar experiências que, devido à impossibilidade de serem realizadas na infância a realizam durante o brincar.

Por exemplo, ao brincar de motorista ou professora, a criança resolveria suas tensões de certa incompetência envolvendo-se no mundo da fantasia onde os seus desejos podem ser realizados imediatamente, não sendo necessário aguardar o crescimento para satisfazê-los. Há aqui uma transição relacional entre a macrocultura e as culturas da infância. Além disso, Carvalho e Pedrosa (2002) afirmam que as crianças costumam incluir em suas brincadeiras elementos da cultura adulta, quando levam a “macrocultura” para o grupo de brincadeira. Dessa forma elas demonstram exercer um

papel importante e ativo na transmissão de elementos como papéis e valores culturais para seus pares de brincadeira.

O contexto escolar une diversidades e, devido a essa característica, cria um choque entre a cultura escolar e as culturas das famílias que essas crianças trazem com elas, advindas de contextos sociais e étnicos distintos (SARMENTO, 2004). Essas constatações, de acordo com Sarmiento (2004), ajudam a compreender as mudanças na forma de pensar e agir em relação à infância, assim como suas atividades e atribuições. A relevância das brincadeiras para os processos educacionais na infância está descrita em todos os documentos que regulamentam as práticas para a pequena infância, sendo elas consideradas como mediadoras dos processos de aprendizagem e transições escolares.

Através das trocas sociais estabelecidas durante as brincadeiras as crianças aprendem a identificarem-se como únicas e reconhecer seus parceiros como únicos também, ampliando seus conhecimentos sobre trocas sociais, levando ao aprendizado social. Desse modo também são capazes de descentrar-se e aproximar-se dos seus pares, abrindo possibilidades para reconhecer papéis e serem capazes de assumi-los (GRIGOROWITSCHS, 2010). A brincadeira tem lugar de destaque nessa construção social da criança e atualmente se configura numa expressão válida das imagens que as crianças possuem sobre o mundo à sua volta. Os centros educacionais infantis fazem parte do universo da infância permitindo uma aproximação entre crianças e entre elas e o mundo a sua volta.

Considerações Finais

As discussões do presente capítulo destacam a tendência cada vez mais frequente em perceber as crianças como importantes personagens de seus contextos sociais. Considerando que o brincar é uma característica tipicamente infantil e cultural, os estudos sobre esse fenômeno são prevalentes quando se pretende adentrar no mundo das crianças. Através das

brincadeiras as crianças são capazes de explorar tudo a sua volta e de fazer-se notar como produtoras de cultura. Esse reconhecimento é de extrema relevância para a elaboração de práticas contextualizadas e adequadas às suas necessidades desenvolvimentais, principalmente nos espaços onde as crianças passam a maior parte do seu tempo: a escola.

Nesse sentido, os profissionais da educação devem estar atentos aos comportamentos das crianças percebendo-as como agentes de seus processos de desenvolvimento e aprendizagem tanto quanto produzem culturas próprias. A educação para a pequena infância reconhece a brincadeira como recurso de acesso e promoção do desenvolvimento e aprendizagem infantil. Por outro lado, esse reconhecimento encontra-se ainda muito limitado ao trabalho de conteúdos previamente planejados, renegando as brincadeiras livres e as produções espontâneas das crianças. Esperamos que a breve discussão realizada nesse capítulo possa despertar para a urgente necessidade de escutarmos as crianças nos diversos espaços ocupados por elas e, principalmente, nas diversas formas pelas quais produzem cultura e influenciam seus contextos de desenvolvimento.

Referências

ALMEIDA, D. B. L. Sobre brinquedos e infância: Aspectos da experiência e da cultura do brincar. **Educação e Sociedade**, v. 27, n. 95, p. 541-551, 2006.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CARVALHO, A. M. A.; PEDROSA, M. I. Cultura no grupo de brinquedo. **Estudos de Psicologia**, v. 7, p. 181-188, 2002.

CONTI, L.; SPERB, T.M. O brinquedo de pré-escolares: Um espaço de ressignificação cultural. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 17, n. 1, p. 59-67, 2001.

- CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. 2. ed. Tradução de L. Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- ELKONIN, D. B. **Psicologia do Jogo**. Tradução de A. Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- GASKINS, S.; HAIGHT, W.; LANCY, D. F. The cultural construction of play. In GÖNCÜ, A; GASKINS, S. (Org.). **Play and development** – Evolutionary, Sociocultural and Functional Perspectives. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2006. p. 179-202.
- GÖNCÜ, A.; GASKINS, S. An integrative perspective on play and development. In: ARTIN, G.; SUZANE, G. (Orgs.). **Play and development: Evolutionary, sociocultural and functional perspectives**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2006. p. 3-17.
- GRIGORWITSCHS, T. Jogo, mimese e infância: o papel do jogar infantil nos processos de construção do *self*. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, p. 230-406, 2010.
- HAIGHT, W. L.; WANG, X.; FUNG, H. H.; WILLIAMS, K.; MINTZ, J. Universal, developmental, and variable aspects of young children's play: A cross-cultural comparison of pretending at home. **Child Development**, v. 70, n. 6, p. 1477-1488, 1999.
- MARQUES, R. L.; BICHARA, I. D. Em cada lugar um brincar: reflexão evolucionista sobre universalidade e diversidade. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 28, n. 3, p. 381-388, 2011.
- NAVARRO, M. S.; PRODÓCIMO, E. Brincar e mediação na escola. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 34, n. 3, p. 633-648, 2012.
- PEDROSA, M. I.; SANTOS, M. F. Aprofundando reprodução interpretativa e cultura de pares em diálogo com Corsaro. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Org.), **Teoria e Prática na pesquisa com crianças: Diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 51-58.

QUEIROZ, N. L. N.; MACIEL, D. A.; BRANCO, A. U. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. **Paidéia**, v. 16, n. 34, 2006. p. 169-179.

QVORTRUP, J. A infância enquanto categorial estrutural. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n.2, 2010. p. 631-643.

QVORTRUP, J. Nove teses sobre a infância como um fenômeno social. **Pro-posições**, v. 22, n. 1, 2011. p. 199-211.

RIBAS, A. F. P.; MOURA, M. L. S. Abordagem sociocultural: algumas vertentes e autores. **Psicologia em Estudo**, v. 11, n. 1, 2006. p. 129-138.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; OLIVEIRA, Z. M. R. Um diálogo com a sociologia da infância a partir da Psicologia do Desenvolvimento. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Org.). **Teoria e Prática na pesquisa com crianças**: Diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009. p. 59-70.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERIZARA, A. B. (Org.). **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e da educação. Porto: ASA, 2004. p. 1-22.

SILVA, A. N. B. A. Recre(i)ar o espaço escolar – contributos das crianças. **Fundação para a Ciência e Tecnologia**, Universidade do Minho – Instituto de Estudo da Criança, p. 1-29, 2007.

SPERB, T. M. Diálogo interdisciplinar: tensões e convergências. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Org.), **Teoria e Prática na pesquisa com crianças**: Diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009. p. 71-79.

VIGOTSKI, L. S. O papel do brincar no desenvolvimento. In: VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 107-124.

VIGOTSKI, L. S. **A imaginação e a arte na infância**. Lisboa: Relógio D'Água, 1930/2009.

PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES SOBRE O PERFIL DO PROFESSOR DE QUÍMICA¹

Mara A. Alves da Silva

José Gilberto da Silva

Lúcia Gracia Ferreira

Introdução

Neste estudo, consideramos necessária uma discussão sobre o perfil dos professores que lecionam Química, a fim de expandir o debate para a questão da profissionalização docente. Assim, a determinação de perfis de professores de Química que atuam em uma determinada região é importante, pois possibilita conhecer os docentes que compõem as escolas públicas. Com isso, é possível também identificar as perspectivas e desafios que envolvem o desenvolvimento profissional do corpo docente que atua em cada localidade. Então, a partir dessas informações, é viável se pensar em ações efetivas para proporcionar melhores condições de trabalho, planos de carreira e cuidados profissionais para evitar adoecimentos e abandono do magistério assim também como delimitar as carências vivenciadas pelos professores químicos atuantes nas escolas públicas de educação básica dos espaços investigados. Além disso, com os dados verídicos de cada região também se torna mais eficiente a construção de políticas públicas que atendam de forma efetiva os anseios regionais da formação de professores. Concordamos com

¹ Parte deste capítulo consistiu em um trabalho de pesquisa submetido e aprovado no XX Encontro Nacional de Ensino de Química (ENEQ) com o título “PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: UM ESTUDO SOBRE O PERFIL DOS PROFESSORES DE QUÍMICA EM ESCOLAS ESTADUAIS NO INTERIOR DA BAHIA”.

Miranda (2017, p. 97) ao destacar que estudos de perfil contribuem na ampliação do “[...] debate referente à profissão docente tanto no nível estadual quanto no nível nacional”.

Partindo dessa premissa, manifestamos neste trabalho uma preocupação com o perfil profissional dos professores de Química nas escolas de educação básica de Amargosa e cidades aos redores. Diante do exposto esta pesquisa se embasou na seguinte pergunta norteadora: Qual o perfil do professor de Química da educação básica das escolas estaduais da cidade de Amargosa e arredores?

Com o intuito de responder essa problemática, foi elencado o objetivo de analisar o perfil do profissional docente que atua com a disciplina Química das escolas públicas da educação básica de Amargosa e região, Bahia, com o intuito que esse diagnóstico contribuísse para vinculá-lo a um debate sobre a profissionalização docente. Este estudo foi realizado pelo Grupo de Pesquisa Docência, Currículo e Formação (DOCFORM)² articulado com o Grupo de Pesquisa Ensino Extensão em Educação Química e Ciências (P3QUI)³, ambos vinculados à Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

Desse modo, a pesquisa consistiu em uma investigação qualitativa e os dados aqui posto se vinculam a de uma pesquisa maior, a qual esta se subordina, intitulada “Desenvolvimento profissional e a carreira docente brasileira: diálogos com professores da Educação Básica”, vinculada ao Centro de Formação de Professores (CFP) da UFRB, situado na cidade de Amargosa no estado da Bahia. Como recorte, apresentamos os dados sobre o perfil do professor do Ensino Médio, com o objetivo de caracterizar os docentes de Química atuantes nas escolas estaduais de Amargosa, Brejões, Mutuípe, Elísio Medrado e São Miguel das Matas no ano de 2019.

² Espelho do grupo no Diretório do CNPq: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/162077>. Acesso em 22 abr. 2022.

³ Espelho do grupo no Diretório do CNPq: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/275184>. Acesso em 22 abr. 2022.

As informações deste estudo foram obtidas no sistema de dados do Núcleo Territorial de Educação (NTE) 09, situado no município de Amargosa e “[...] responsável por 36 escolas localizadas nos 20 municípios do Território de Identidade do Vale do Jiquiriçá”⁴. Devido ao grande número de escolas sob a responsabilidade da NTE 09, optamos por um recorte e analisamos os dados dos cinco municípios mencionados anteriormente. A escolha por essas cidades se deve ao fato da proximidade geográfica com a sede do NTE, a qual abarcamos um raio de 33 km do seu entorno.

A obtenção dos dados foi via sistema, no qual um técnico do NTE 09 se disponibilizou em separar as informações de professores que ministravam aulas de Química nos referidos municípios. As informações obtidas foram organizadas pelos pesquisadores em fichas, e, posteriormente, transpostas em planilhas eletrônicas. Diante disso, consideramos que esta investigação se enquadra em uma pesquisa documental, caracterizada por Tozoni-Reis (2009, p. 30, grifos da autora) como aquela que se utiliza como “*fonte dos dados, [...], um documento (histórico, institucional, associativo, oficial etc.)*”. Assim, entendemos que os dados foram produzidos a partir desses documentos pesquisados.

Nas planilhas eletrônicas as informações obtidas do NTE 09 foram organizadas e separadas da seguinte forma: Nome do(a) professor(a); Idade; Sexo; Escola que atua; Cidade de localização da instituição de ensino; Situação Funcional docente; Formação acadêmica; Carga horária em Química⁵; Tempo que leciona

⁴ Informações obtidas por meio do site oficial da NTE 09 hospedado em endereço eletrônico do governo estadual. Disponível em: http://nte09.educacao.ba.gov.br/?page_id=8. Acesso em: 15 abr. 2020.

⁵ Também foi disponibilizado pelo NTE 09, a carga horária ministrada em outras disciplinas, pois muitos professores não atuavam exclusivamente nas aulas de Química. No decorrer do texto que discute os resultados, apresentamos essas informações.

Química⁶. Esses dados foram sistematizados por meio de gráficos e quadros que serão discutidos no decorrer deste trabalho e com o intuito de responder aos objetivos propostos nesta investigação. É importante destacar, que algumas informações de determinados docentes não constavam no sistema. Sobre isso, argumentamos ao NTE 09 que informou que tal situação se deu devido a contratação recente de professores e /ou desencontros na organização dos dados na plataforma. Para sermos fidedignos aos dados da pesquisa, mantivemos as lacunas identificadas que foram sinalizadas ao longo do texto nas discussões dos resultados.

Refletindo sobre a Profissionalização Docente em Química

Apesar da existência de várias investigações na área de formação de professores, percebemos que o debate não se esgota. Isso pode estar relacionado, dentre outros fatores, a dinâmica da contemporaneidade, que se caracteriza, principalmente, pela intensidade de mudanças e produção de tecnologias educacionais em uma velocidade muito acelerada, que influenciam a vivência da sociedade que é, constantemente, refletida na sala de aula. Nessa perspectiva, concordamos com Ferreira, Ferreira e Ferreira (2014, p. 77) ao discutirem sobre a relevância de estudos sobre a formação e a atuação do professor, pois sinalizaram que apesar “[...] de ser um tema muito debatido na área de educação, [...] não se esgota, pois a sociedade muda a todo o tempo, exigindo mudanças em todos os âmbitos. Assim, o debate ascende e se expande”.

Devido a amplitude do tema sobre formação de professores, para este trabalho delimitamos como recorte discutir sobre a profissionalização docente. Para isso precisamos entender alguns conceitos basilares, segundo Imbernón (2016, p. 107) “[...] profissão é

⁶ Assim como no caso da carga horária, ocorreu de forma similar com esse tópico, pois foi necessário disponibilizar a informação do tempo de serviço em outras disciplinas, pois a carga horária total de alguns professores não era preenchida exclusivamente com aulas de Química. Também na discussão dos resultados essas informações são discutidas em detalhes.

uma atividade especializada do trabalho”. O referido autor discutiu sobre a evolução desse conceito e a sua ampliação e concluiu que:

[...] atualmente, embora a profissão se fundamente em conhecimentos especializados e técnicos, é também um fenômeno sociocultural no qual intervêm um conjunto de conhecimentos e habilidades, tradições, costumes e práticas que dependem do contexto econômico, social e cultural no qual surge e se desenvolve (IMBERNÓN, 2016, p. 108).

Concordamos com Imbernón (2016), pois entendemos que a construção da profissionalização docente é algo fundamental e complexa, sendo necessário considerar seus processos históricos e sociais envolvidos, uma vez que a qualidade de sua prática em sala de aula e constituição como professor, não depende exclusivamente da sua formação inicial e continuada. As vivências dos sujeitos tanto na graduação quanto no seu contexto diário fazem parte dessa construção profissional. Portanto não podemos simplificar a fundamentação da profissão professor em momentos meramente acadêmicos, ou seja, somente durante a licenciatura.

Por isso, para reforçar esse entendimento ao consultar o Dicionário de Verbetes Trabalho, Profissão e Condição Docente apreendemos o significado de “profissionalização docente”: “Refere-se aos processos de formação inicial e continuada dos docentes, desenvolvimento profissional, construção da identidade profissional” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2010, n.p.). A construção profissional ocorre em diversos momentos, reforçando a sua complexidade, pois começa desde os primeiros anos com os nossos professores da educação básica associados a nossa cultura, perpassando pela graduação e, posteriormente na atuação em sala de aula, estabelecendo relações e entendimentos com a realidade escolar, o sistema educativo, as questões políticas e sociais que refletem dentro das escolas e na profissionalização docente.

Portanto, ao discutirmos sobre a profissionalização docente precisamos além de olhar o professor, também levar em consideração tudo a sua volta, incluindo a parte externa da escola.

Não basta dialogar sobre profissionalização docente apenas na perspectiva da formação inicial e continuada, também precisamos abordar sobre as condições de trabalho, carreira, reconhecimento, políticas públicas ampliando o debate para fora dos muros escolares, sobre o contexto político, social, econômico e cultural no qual estão imersos os professores. Como percebemos a profissionalização docente consiste em um tema complexo que carece de estudos mais profundos sobre as diversas dimensões mencionadas anteriormente.

Outro ponto relevante que precisamos discutir, é sobre a especificidade profissional do professor. Ferreira (2014, p. 172) destacou que “[...] ser professor implica na existência de uma profissão e uma identidade” e complementa argumentado sobre a forma “[...] como o professor é formado influencia na profissão, na identidade e no processo de profissionalização” (ibid.).

Em relação a identidade docente, Brito, Lopes e Lima (2017, p. 908) sinalizaram que esta é entendida “[...] como um processo de construção contínua, cuja composição as diversas ações, reflexões, princípios e valores da atividade docente interferem nela”. Portanto, a identidade é um constructo e nesse processo é de fundamental importância que o sujeito conscientize que os aspectos da vida pessoal, social, profissional se relacionam nessa construção. Outro ponto sinalizado pela literatura é em relação a formação dos professores, pois o modo como o docente é formado influencia muito na construção dessa identidade (FERREIRA, 2014; 2020). Diante disso, é salutar tanto para a valorização docente quanto para o seu reconhecimento e fortalecimento profissional, refletir criticamente sobre a formação do professor.

E essas reflexões sobre a formação do professor já fazem parte do trabalho de alguns pesquisadores da área de Ensino de Química (MALDANER, 2013; ROCHA; SILVA; SILVA, 2021; SILVA; FERREIRA; SILVA, 2021; SILVA; OLIVEIRA, 2009), que sinalizaram alguns problemas na licenciatura em Química. Os referidos autores relataram a partir de suas investigações que essa graduação é fortalecida pela perspectiva técnica, com teoria e prática sendo

trabalhados de forma distante e predominando a ideia de que basta dominar o conteúdo e ter noção de algumas técnicas didáticas que o professor conseguirá ministrar as suas aulas e o aluno irá aprender.

Com o avanço das pesquisas, afirmamos que essas concepções são problemáticas, pois lecionar consiste em uma ação complexa, que precisa ser refletida e assim como as demais profissões requer saberes específicos. Diante dessa discussão, para que ocorra um fortalecimento da profissão professor, dentre outros fatores, ponderamos a necessidade de uma formação consistente que seja capaz de contribuir para a construção de docentes mais críticos e reflexivos. Como sinalizaram Silva e Oliveira (2009, p. 45):

Formar um professor de Química exige que, ao final do curso de graduação, o licenciado garanta bom conhecimento sobre Química e sobre como se ensinar Química, o que envolve muitos aspectos, pois para se ensinar algo de modo significativo é preciso transitar muito bem pela área da Química e pela área de Ensino de Química.

E para que ações efetivas sejam realizadas é importante conhecer o perfil dos professores de Química que atuam nas escolas públicas. A partir dessas informações, realizações eficazes podem ser pensadas tanto na reformulação de currículos quanto na elaboração de políticas públicas para fortalecer a profissão do professor de Química.

Conhecendo o Perfil dos Professores de Química

No trabalho realizado foi possível obter as informações de oito escolas da rede pública estadual dos municípios escolhidos, que possuem o Ensino Médio. Desses colégios obtivemos os dados de 16 professores que atuavam lecionando Química. No intuito de manter o anonimato em respeito às questões éticas de pesquisa, categorizamos as escolas das cidades selecionados utilizando o termo Escola seguido das letras do alfabeto. Os dados foram organizados conforme o Quadro 1.

Quadro 1- Contagem do número de escolas e professores dos municípios investigados.

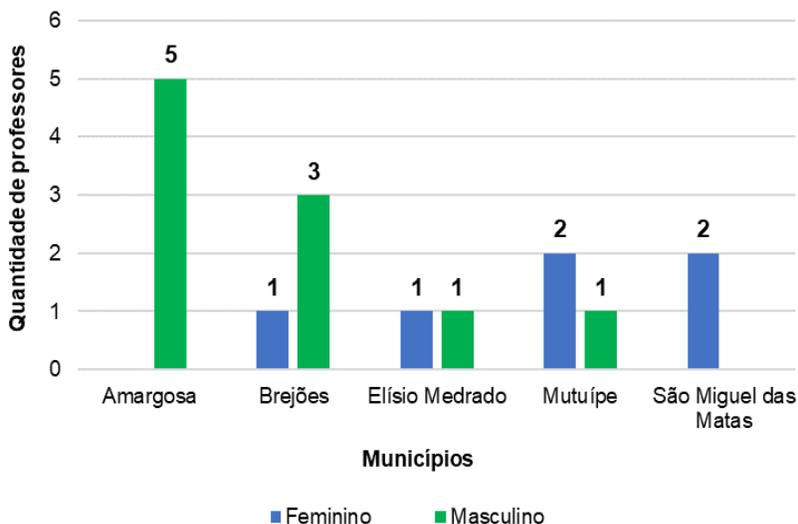
Município	Escola Estadual	Número de professores
Amargosa	Escola A	3
	Escola B	1
	Escola C	1
Brejões	Escola D	2
	Escola E	2
Elísio Medrado	Escola F	2
Mutuípe	Escola G	3
São Miguel das Matas	Escola H	2
Total	8	16

Fonte: Dados da pesquisa.

A partir das informações do Quadro 1, contabilizamos que Amargosa possui cinco professores que lecionavam Química, distribuídos em três escolas (Escolas A, B e C). Na cidade de Brejões identificamos quatro professores em dois colégios (Escolas D e E). Em Elísio Medrado verificamos dois docentes, Mutuípe foram três e São Miguel das Matas dois professores, sendo que nesses três últimos municípios foi investigado apenas uma unidade de ensino que se enquadrava no escopo do estudo proposto (Escolas F, G e H, respectivamente).

Outra informação obtida foi a questão de gênero dos professores que lecionavam Química. Os dados estão expostos no Gráfico 1 e como opção metodológica, sistematizamos os gêneros a partir dos municípios. Essa opção foi para que proporcionássemos tanto uma visão de cada cidade quanto um panorama das informações sobre os docentes (homens e mulheres) analisados neste estudo.

Gráfico 1- Gênero dos professores que lecionavam Química.



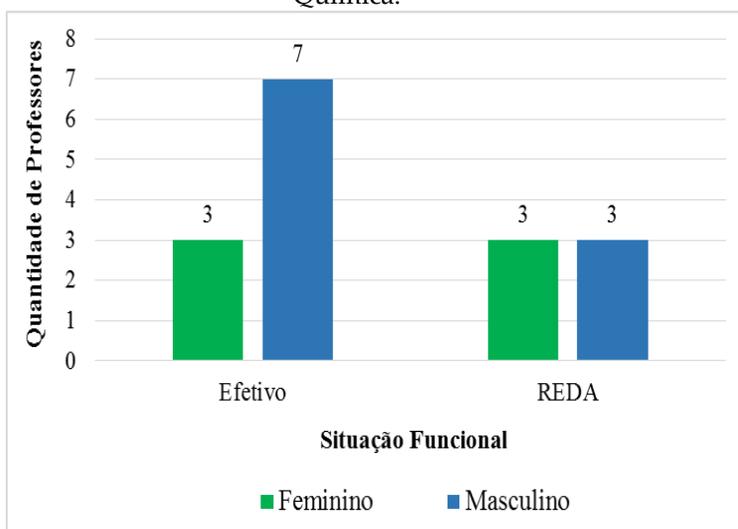
Fonte: Dados da pesquisa.

A partir das informações do Gráfico 1 constatamos um predomínio de homens, com aproximadamente 63% do total de docentes investigados, somando 10 professores. Na sede do NTE 9 havia apenas homens lecionando Química, no município de Brejões também tinha mais homens no corpo profissional das escolas de Ensino Médio da rede estadual. Por outro lado, em São Miguel das Matas havia apenas mulheres e em Mutuípe há mais professoras atuando nas aulas de Química. Elísio Medrado foi o único município que teve a mesma quantidade entre pessoas do sexo masculino e feminino. Apesar de estudos (BRASIL, 2019, 2018; CARVALHO, 2018; GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011; GATTI et al., 2019; MIRANDA, 2017) indicarem que há mais mulheres professoras na educação básica, a nossa pesquisa realizada apenas no Ensino Médio, pela especificidade da disciplina em pauta, apontou a atuação da maioria de homens lecionando Química. Esse fato pode ser associado, dentre outros fatores, por corresponder à etapa do Ensino Médio. Essa predominância masculina em níveis mais avançados da educação básica já foi constatada por outros

pesquisadores como, por exemplo, Miranda (2017, p. 105) que afirmou por meio de outras pesquisas, haver “[...] fatores culturais que constroem o estereótipo da profissão docente como sendo um trabalho para mulheres, especialmente nos anos iniciais da escolarização”. Carvalho (2018, p. 16) reforçou esse posicionamento, sinalizando que:

[...] apesar de, no cômputo geral, a maioria dos professores em regência de classe serem mulheres, esse perfil de predominância vai-se alterando à medida que progredem as etapas de ensino, ou seja, predominância marcadamente feminina no ensino infantil e anos iniciais do ensino fundamental, com crescimento gradual da participação masculina nas etapas finais.

Gráfico 2- Situação funcional dos professores que lecionam Química.



Fonte: Dados da pesquisa.

Ainda relacionando com as questões de gênero, averiguamos a situação funcional dos professores que atuam nas aulas de Química das cidades investigadas. As informações foram sistematizadas no Gráfico 2. No estado da Bahia os efetivos

ingressaram nos cargos por meio de concurso público. Já os não efetivos ingressam por processos seletivos simplificados e contratados por meio do Regime Especial de Direito Administrativo (REDA).

A partir dos dados acima, contabilizamos que aproximadamente 62% dos docentes investigados (10 professores) tem situação funcional como efetivo e o restante em torno de 38% (6 professores) estão em situação funcional como contratado (REDA). Esses dados coadunam com outros estudos (CARVALHO, 2018; GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011; GATTI et al., 2019), no qual indicaram uma quantidade maior de professores efetivos. Os nossos dados se assemelham com os resultados obtidos por Carvalho (2018) ao constatar que em 2017 na dependência administrativa estadual o percentual de docentes efetivos foi de 64%. Se por um lado consideramos esses dados positivos devido a estabilidade do corpo docente que compõem as escolas investigadas, sendo possível, portanto, pensar projetos e ações a longo prazo que visem a qualidade da educação básica. Por outro, nos causou inquietações, pois grande parte desse corpo docente efetivo não possui a formação específica e mesmo assim são professores das aulas de Química, como ressaltado anteriormente.

Além disso, ao analisarmos a situação funcional em relação ao gênero desses docentes, constatamos que mais homens estão em situação funcional como efetivos do que as mulheres. Gatti e colaboradores (2019) também perceberam essa situação, em que a maioria dos professores de sexo masculino são efetivos. A referida literatura também destacou que, se por um lado há mais homens com regime de trabalho efetivo, por outro há mais mulheres atuando como contratadas. Neste estudo, a partir do exposto no Gráfico 2, verificamos que a quantidade de professores do sexo masculino e feminino estando na situação funcional REDA é o mesmo.

Outra informação obtida foi a idade dos professores. É importante destacar que não constava essa informação no sistema de dados da NTE 09 em relação a três professores do sexo masculino lotados nas Escolas D e E do município de Brejões.

Como outra opção metodológica, organizamos esses dados por meio de faixa etária, representadas por meio do Quadro 2.

Quadro 2- Faixa etária dos professores investigados.

Faixa etária	Número de professores
19-24 anos	1
25-30 anos	1
31-35 anos	5
36-40 anos	1
41-45 anos	4
46-50 anos	0
Acima de 50 anos	1
Total	13

Fonte: Dados da pesquisa.

A partir do Quadro 2, verificamos que sete professores apresentaram uma faixa etária de até 35 anos correspondendo a aproximadamente 54% dos docentes, excluindo os dados ausentes no sistema. Essas informações comprovam que a maioria dos profissionais investigados constituem em um público de profissionais relativamente jovem. Esses dados são similares com o estudo de Carvalho (2018), que contabilizou em 2017, na faixa etária de 31 a 46 anos, um valor de 51,6% de docentes nessa idade. Além disso, a referida autora alertou sobre uma “[...] tendência de envelhecimento desses profissionais ao longo dos anos” (CARVALHO, 2018, p. 31), que também comprovamos neste estudo, com cinco professores (aproximadamente 38% dos dados adquiridos) acima de 40 anos de idade. Também nos chamou atenção que apenas um professor se enquadrou na faixa de 19 a 24 anos. Dentre outros fatores, essa situação pode ser argumentada pela circunstância que “[...] os professores estão entrando mais tarde na profissão, já que a escolaridade mínima exigida demanda mais tempo de estudo” (CARVALHO, 2018, p. 32). Portanto, assemelha, acreditamos que também pelo seu recorte, daqueles apresentados pelo Censo Escolar 2021 que constatou o seguinte: “A distribuição

das idades se concentra nas faixas de 30 a 39 anos e de 40 a 49 anos” (BRASIL, 2022, p. 44). Em relação a formação acadêmica, percebemos que todos os professores possuem Ensino Superior completo, os dados obtidos foram organizados no Quadro 3.

Quadro 3- Formação Acadêmica dos professores da rede estadual de Amargosa e região adjacente.

Formação Acadêmica	Número de professores
Licenciatura em Química	8
Educação Física	1
Gestão Ambiental	1
Pedagogia	1
Geografia	1
Licenciatura em Física	1
Biologia	2
Matemática	1
Total	16

Fonte: Dados da pesquisa.

A partir do Quadro 3 percebemos que metade dos professores que atuam ministrando aula de Química possuem formação compatível com a sua atuação, ou seja, são licenciados em Química. Entretanto, a outra metade desses profissionais não possuem formação específica na área que ministram aula. Esses dados se distanciaram um pouco da média nacional contabilizada no Censo Escolar 2020, cujas informações demonstraram que 65,6% dos docentes que atuam nas aulas de Química possuem a formação adequada à sua atuação profissional (BRASIL, 2021). Os últimos censos escolares ponderaram sobre a adequação da formação docente no Brasil, argumentando a existência de dados muito heterogêneos que variam de acordo com a região (BRASIL, 2020, 2021, 2022). E assim como constatamos neste estudo, o Censo 2021 (BRASIL, 2022, p. 46) pontuou essa distorção dos dados baianos com a média nacional ao destacar que “[...] os menores percentuais são observados nos estados da Bahia

(36,7%), do Acre (49,4%) e do Tocantins (49,6%) [...]”. A partir dessas informações, percebemos que a Bahia é o único estado nordestino que amarga os piores índices da adequação em relação a formação docente com a disciplina que leciona. Também observamos que o referido estado é o ente federado com o pior índice do Brasil. Isso evidenciou um distanciamento do que foi proposto pelo Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência estabelecida entre 2014 a 2024, que sinalizou em sua Meta 15 a seguinte indicação: “[...] que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (BRASIL, 2014, p. 6).

Diante disso, aprofundamos na análise, e verificamos a carga horária (CH) dos professores que não possuem formação específica em Química, articulando com a sua situação funcional (SF). As informações foram sistematizadas por meio do Quadro 4.

Quadro 4- Formação Acadêmica dos professores articulada com a carga horária (CH) e a situação funcional (SF).

Formação	SF Efetivo	SF REDA
Biologia	6h	4h
Geografia	40h	
Física	2h	
Educação Física	8h	
Matemática		2h
Gestão Ambiental		12h
Pedagogia		20h

Fonte: Dados da pesquisa.

A partir dos dados do Quadro 4, percebemos que os docentes efetivos possuem formação nas seguintes licenciaturas: Biologia, Geografia, Física e Educação Física (com um profissional em cada graduação). Por outro lado, os professores com situação funcional REDA constam licenciados em Pedagogia, Biologia e Matemática e bacharel em Gestão Ambiental (também com um profissional

em cada curso). Três professores efetivos possuem carga horária em Química abaixo de 10 horas. Esse fato indica uma complementação do seu cargo de professor, fato que potencializa algumas inquietações referentes a precarização da profissionalização docente. Ademais, o professor de Geografia concentra 40 horas em aulas de Química, ou seja, atua com uma concentração maior em sala de uma área de conhecimento distante da sua formação original. Também verificamos a atuação nas aulas de Química dos professores REDA sem a formação na área. Destacamos a partir dessas informações, o fato de dois docentes contratados formados em Gestão Ambiental e Pedagogia com carga horária relativamente alta, em torno de 12 horas e 20 horas semanais, respectivamente.

Esses fatos indicam um desacordo com os documentos oficiais como, por exemplo, o PNE (BRASIL, 2014), e fortalecem o argumento de precarização do trabalho docente seguido de um silenciamento sobre a importância da formação do professor. Além disso, é preocupante ocorrer a atuação de um profissional que não foi qualificado para ministrar aulas na sua área de formação. A partir disso, concordamos com Quadros e colaboradores (2011, p. 174, grifos nossos);

[...] a melhoria da qualidade da educação passa, principalmente, pela preparação do professor. Ela **deve ser sólida em conhecimentos específicos e em conhecimentos didáticos**, de forma que um transite pelo outro e que essa transição promova a formação de um professor autônomo e seguro.

Portanto, pensamos ser imperioso que a comunidade acadêmica de Educação Química composta por professores e pesquisadores tenha o compromisso de aprofundar em estudos para verificar se essa situação é pontual ou ocorre em todo o Brasil, promovendo mais investigações e articulando a defesa de que as aulas de Química devem ser ministradas por profissionais com Licenciatura em Química.

A profissionalização docente envolve diversas perspectivas (formação, vivências, atuação profissional, cultura, realidade escolar, etc.) como destacados anteriormente neste texto. Todas essas condições influenciam a construção da profissionalização do professor, mas não podemos desconsiderar a importância da formação acadêmica na área específica em que o docente atua. A fundamentação teórica e pedagógica do professor de Química deve ser considerada como um dos pilares da profissionalização, pois para ser capaz de ensinar algum conteúdo ao seu aluno, é salutar que o profissional tenha o domínio dos conhecimentos químicos e também dos saberes didáticos e pedagógicos para ensinar Química. Entendemos que ser licenciado na área específica que o professor atua, não é a única condição para a construção da profissionalidade docente, mas não podemos desconsiderar a importância do conhecimento especializado no exercício da docência.

Diante dessas reflexões, também analisamos o tempo de docência em Química desses professores relacionando com a sua situação funcional (Efetivo ou REDA) e formação acadêmica dos profissionais participantes deste estudo. O Quadro 5 apresenta os resultados obtidos.

Quadro 5- Tempo de Docência em Química (TDQ) articulada com a situação funcional (SF) e formação acadêmica.

Professor	SF	Formação acadêmica	TDQ (ano)
P01	Efetivo	Geografia	18
P02	Efetivo	Licenciatura em Química	17
P03	Efetivo	Licenciatura em Química	16
P04	Efetivo	Licenciatura em Química	13
P05	Efetivo	Pedagogia / Licenciatura em Química	10
P06	Efetivo	Licenciatura em Química	8
P07	Efetivo	Licenciatura em Biologia	3
P08	REDA	Licenciatura em Química	3
P09	Efetivo	Licenciatura em Química	1
P10	REDA	Matemática	1

P11	Efetivo	Física	1
P12	REDA	Licenciatura em Química	1
P13	REDA	Licenciatura em Biologia	1
P14	Efetivo	Licenciatura em Educação Física	1
P15	REDA	Gestão Ambiental	Não informado
P16	REDA	Pedagogia	Não informado

Fonte: Dados da pesquisa.

A partir das informações sistematizadas no Quadro 5, percebemos que os professores efetivos possuem o maior tempo de docência em Química e com formação compatível a sua área de atuação (P02, P03, P04, P05 e P06). Esses dados são significativos pois um professor efetivo pode ter pertencimento à escola que atua, desenvolvendo projeto de médio a longo prazo no fortalecimento do ensino de Química. Entretanto, cruzando esses dados com a formação acadêmica, constatamos que quatro professores não habilitados em Química (2 efetivos e 2 REDAs) atuaram por um ano e possuem formação em Física (P11), Educação Física (P14), Matemática (P10) e Biologia (P13), respectivamente. Um docente efetivo formado em Biologia (P07) leciona por 3 anos aulas de Química. E finalmente outro profissional com licenciatura em Geografia (P01) atua há 18 anos como professor de Química. Assim como é importante a consolidação de professores efetivos para fortalecer projetos educacionais nas instituições de ensino também se torna de igual importância que eles atuem em sua área de formação acadêmica. Diante disso, cabe o seguinte questionamento: por que estão atuando fora de sua área de formação acadêmica? Ponderamos e acreditamos ser necessário aprofundar estudos para buscar entender essa situação que precariza a profissão docente e desqualifica a importância da formação específica.

Considerações Finais

Ao concluirmos este trabalho verificamos dados desanimadores em relação a formação acadêmica dos participantes deste estudo, pois apenas metade desses profissionais são licenciados em Química. Ou seja, a outra metade dos professores tanto efetivos quanto contratados que lecionam Química não possuem formação adequada à disciplina que trabalham.

A formação específica é algo fundamental para a atuação profissional. Diante disso, é salutar que haja uma mobilização dos profissionais da educação da Bahia e também de toda a classe de pesquisadores e educadores químicos, enfatizando a importância dessa formação específica para a atuação nas aulas de Química. É primordial entender a situação com o desenvolvimento de mais pesquisas, visto que de acordo com os últimos censos escolares publicados (BRASIL, 2019, 2020, 2021) ainda há profissionais exercendo o seu ofício fora da sua área de formação profissional.

Apesar das sinalizações de algumas diretrizes nacionais que visam a melhoria da qualidade da educação básica brasileira sobre a importância da formação de professores (BRASIL, 2014), a realidade escolar ainda está distante dessas indicações. Por isso, ponderamos ser fundamental fortalecer tanto a formação de professores quanto o respeito à especificidade acadêmica para a sua atuação nas escolas públicas.

Reiteramos a defesa da importância dos estudos sobre o perfil docente, para que possamos entender os limites e potencialidades da profissão professor de Química. E com esses dados reais, sermos capazes de questionar e contribuir para a construção de políticas públicas efetivas para melhorar a qualidade da educação química das escolas públicas baianas. O debate não pode parar, precisamos proteger e fortalecer a importância profissional do professor de Química em todo o estado da Bahia e também no Brasil.

Referências

BRASIL. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, ano 151, n. 120-A, Edição Extra, p. 1-8, 26 jun. 2014. Disponível em:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1000&pagina=1&data=26/06/2014&totalArquivos=8>. Acesso em: 26 out. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019**: Resumo Técnico. Brasília, 2020. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_-_censo_da_educacao_basica_2019.pdf. Acesso em: 21 abr. 2022.

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2020**: resumo técnico [recurso eletrônico]. Brasília: Inep, 2021. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 21 abr. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico**: Censo Escolar da Educação Básica 2021. [recurso eletrônico]. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2021.pdf. Acesso em: 21 abr. 2022.

BRITO, A. S.; LOPES, E. T.; LIMA, M. B. Identidade docente: reflexões de professores de Química sobre a trajetória acadêmica e profissional. **Revista de Educação Pública**, v. 26, n. 63, p. 907-926, 2017.

- CARVALHO, M. R. V. **Perfil do professor da educação básica**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.
- FERREIRA, L. G. Formação e Identidade Docente: práticas e política de formação. In: FERREIRA, L. G.; FERRAZ, R. C. S. N. **Formação Docente: Identidade, Diversidade e Saberes**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2014. p. 167-179.
- FERREIRA, L. G.; FERREIRA, L. G.; FERREIRA, A. G. Fazer Docente: reflexões sobre formação, trabalho e especificidades das áreas de atuação docente. In: FERREIRA, L. G.; FERRAZ, R. C. S. N. **Formação Docente: Identidade, Diversidade e Saberes**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2014. p. 77-88.
- FERREIRA, L. G. Desenvolvimento profissional docente: percursos teóricos, perspectivas e (des) continuidades. **Educação em Perspectiva**, v. 11, p. 1-18, 2020.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.
- GATTI, B. A. et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.
- IMBERNÓN, F. **Qualidade do Ensino e Formação do Professorado: uma mudança necessária**. Tradução: Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2016.
- MALDANER, O. A. **A formação inicial e continuada de professores de Química**. 4. ed. Ijuí: Unijuí, 2013.
- MIRANDA, D. F. Perfil dos professores da rede estadual de ensino de Minas Gerais. **@rquivo Brasileiro de Educação**, v. 5, n. 11, p. 94-121, 2017.
- QUADROS, A. L. et al. Ensinar e aprender Química: a percepção dos professores do Ensino Médio. **Educar em Revista**, n. 40, p. 159-176, 2011.
- ROCHA, G. B.; SILVA, M. A. A.; SILVA, J. G. Algumas Lacunas na Formação Inicial: o que dizem os egressos de uma licenciatura?

Revista Internacional de Formação de Professores (RIPF),

Dossiê: Formação e Trabalho Docente: interfaces e proposições, p. 17-36, 2021.

SHIROMA, E.O.; EVANGELISTA, O. Profissionalização docente.

In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F.

DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

SILVA, C. S. da. OLIVEIRA, L. A. A. de. Formação Inicial de

Professores de Química: Formação Específica e Pedagógica. In:

NARDI, R. (Org.) **Ensino de Ciências e Matemática:** Temas sobre Formação de Professores. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. p. 43-57.

SILVA, M. A. A.; FERREIRA, L. G.; SILVA, J. G. Professores da educação básica do município de Amargosa-BA: uma análise do perfil pessoal-profissional. **Educação em Análise**, v. 6, p. 207-220, 2021.

TOZONI-REIS, M. F. C. **Metodologia da Pesquisa**. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

POTENCIALIDADE DO CONHECIMENTO PRÉVIO PARA MOBILIZAÇÃO DOS LETRAMENTOS CRÍTICOS: ANÁLISE DE UMA AULA DE FÍSICA

Álex de Carvalho Ferreira

Introdução

O ensino de Ciências, em especial, o de Física, tem se propagado de forma desarticulada e fragmentada dos contextos reais, tornando-se vazia de significado para os alunos (SILVA; NONENMACHER, 2018). As instituições de ensino não promovem relações da vida cotidiana com o conhecimento científico que, de acordo com Ferreira e Souza (2019), é fundamental para proporcionar a formação de cidadãos autônomos, críticos, com capacidade de refletir sobre a própria realidade e contribuir para transformá-la.

O desenvolvimento da consciência crítica do aluno é o momento em que o debate sobre o ensino de Física, a partir da abordagem do letramento crítico, ganha espaço e direciona para uma proposta de ensino que almeje tanto o desenvolvimento das habilidades específicas da disciplina de Física, quanto a formação de cidadãos críticos e conscientes.

Sabemos que todo sujeito quando chega à escola traz consigo vivências e experiências que corroboram para compreensão do mundo que o cerca (BELLUCO; CARVALHO, 2014; FERREIRA; SOUZA, 2019). Estes conhecimentos construídos no meio em que vive se configuram, muitas vezes, os conhecimentos prévios em relação a escola, mais especificamente, os conhecimentos do ensino fundamental, são prévios em relação ao ensino médio. Assim, entendemos que se estes forem adequadamente utilizados,

podem mobilizar práticas de letramentos críticos e potencializar o processo de aprendizagem do aluno, facilitando a apropriação do conhecimento sistematizado.

Este texto tem o objetivo de analisar as práticas de letramentos críticos no ensino de Física, com o uso de conhecimentos prévios como elemento mobilizador dessas práticas. Trata-se dos resultados de uma aula planejada sobre o conteúdo de Eletrostática, com ênfase em descargas elétricas como proposta de ensino, que compôs o corpus de uma pesquisa anterior, referente ao Mestrado em Educação. Assim, este texto almeja refletir sobre as inovações para se ensinar Física mobilizando o conhecimento prévio, a partir dos letramentos críticos.

O estudo envolveu a participação de 10 alunos do 3º ano do ensino médio e sua respectiva professora de uma escola estadual do interior da Bahia. O nome da instituição educacional, da professora e alunos foram mantidos em anonimato, como consta em termo de consentimento, sendo os alunos nominados de A1 à A10 e a professora como P.

Nos encontros de planejamento das aulas em colaboração com a professora, a participação dos alunos foi cogitada, a fim de expor as opiniões, experiências, conhecimentos prévios inerentes ao conteúdo abordado. Optamos por fazer questionamentos básicos, capazes de construir o conhecimento acerca do que estava sendo discutido, sempre preservando a presença dos conhecimentos prévios. A professora foi instruída a estabelecer interações discursivas com os alunos, a fim de ativar e utilizar o conhecimento prévio relacionado ao conteúdo físico, promovendo práticas de letramentos críticos.

Em colaboração com a professora, foi selecionado o conteúdo Eletrostática, com ênfase em descargas elétricas, seguindo a ordem do planejamento curricular da escola. Para este trabalho, abordaremos apenas dois questionamentos: 1) O que vocês entendem por descargas elétricas entre dois pontos distintos? 2) O raio sempre procura um ponto mais alto ou mais baixo de uma área? Sinalizados respectivamente no corpo do texto como (Qi) e

(Qii). Descrevemos o desenvolvimento das aulas observadas e análise dos diálogos estabelecidos entre professora e alunos nos momentos de interação desses questionamentos.

A professora buscou manter as interações discursivas em sala de aula de acordo o planejado com o modelo de abordagem comunicativa baseada no discurso dialógico. Os dados descritivos para esse estudo foram obtidos por meio de gravações em áudio e vídeo. O tempo total de gravação durou aproximadamente sessenta e cinco minutos.

A análise dos dados produzidos teve início na transcrição da aula. Para facilitar a análise, sinalizamos as falas e diálogos entre a professora e alunos no corpo do texto, em alguns momentos foi acrescentado na margem à direita para facilitar o entendimento. Por último, montamos o quadro 1, com a intenção de melhor visualizar a presença dos letramentos críticos mobilizados a partir dos conhecimentos prévios.

Conhecimentos prévios

O conhecimento prévio é, isoladamente, a variável que mais influencia a aprendizagem (MOREIRA; MASINI, 2001). Em outras palavras, só podemos aprender a partir daquilo que já conhecemos. Reconhecendo que nossa mente é um tanto conservadora, podemos inferir que aprendemos a partir daquilo que já temos em nossa estrutura cognitiva. Como dizia David Ausubel (2003), se tivermos a intenção de promover a aprendizagem é preciso averiguar o conhecimento prévio.

Assim, deve-se primeiramente dar atenção àquilo que o aluno já sabe, para assim, ser planejado as situações de aprendizagens subsequentes. Podemos, então, dizer que todo conhecimento possui uma estrutura cognitiva e que esse pode ser usado na prática docente, visando a aprendizagem dos conhecimentos científicos a partir do que o aluno já possui na estrutura cognitiva. A esse consenso, “se eu tivesse que reduzir toda a psicologia educacional a um único princípio, diria isto: o

fator singular que mais influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra isso e ensine-o de acordo” (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980, p. 137).

Para os autores, os conhecimentos prévios advêm das relações que o sujeito estabelece ao longo da vida, de acordo com o seu meio social e cultural. Essas relações do sujeito com o meio em que vive, nos leva a pensar em Paulo Freire, quando diz que, “os homens são capazes de agir conscientemente sobre a realidade objetivada. É precisamente isto, a ‘práxis humana’, a unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo” (FREIRE, 1980, p. 25-26). Para Freire a “práxis humana” resulta em conhecimentos, na medida em que o sujeito reflete sobre eles, conhecem e constroem, portanto, nesse processo vai se “humanizando” e, de forma autônoma, vai tomando decisões.

Em relação a influência que o meio social tem na constituição dos conhecimentos prévios, “tanto Freire quanto Vigotski concebem o processo de conhecimento como fenômeno cuja produção depende da relação de troca, de interação, que se efetiva e se caracteriza fundamentalmente pela mediação social” (ALVES, 2012, p. 188). A vista disso, não podemos desprestigiar as relações, lembranças, memórias e experiências construídas no meio social, uma vez que, os conhecimentos prévios são constituídos nesses momentos, e tem como horizonte o processo de ensino e aprendizagem escolar.

Em consequência desse processo é que se torna necessário a identificação e o estudo dos conceitos iniciais relevantes – conceitos âncoras, subsunçores, articuladores, integradores – presentes na estrutura cognitiva do aluno para que funcionem como estruturas integradoras de novos conteúdos ensinados na escola. Esses conceitos iniciais relevantes são formados pelas experiências individuais e coletivas do aluno. Seguindo esse raciocínio, o conhecimento prévio se define num trânsito, onde ocorre uma mudança na estrutura cognitiva já existente do sujeito em relação a um novo conhecimento. Nesse processo, tanto a estrutura cognitiva já existente como o novo conhecimento incorporado são

modificados, pois influenciam-se mutuamente durante a experiência de aprender (AUSUBEL, 2003; TAVARES, 2004).

Ausubel (2003) trata do conhecimento prévio, se referindo a situação de ancoragem, ou seja, ao processo de integração de novos conteúdos (conceitos) à estrutura cognitiva do sujeito aprendiz. Essa ancoragem constitui uma condição própria e necessária do processo de construção de conceitos científicos (NOVAK, 2000).

Tendo em mente a potencialidade dos conhecimentos prévios, torna-se relevante considerar a bagagem de conhecimentos que o aluno traz consigo ao chegar na escola para promover aprendizagem, pois o objetivo é que eles sejam transformados, para que o aluno incorpore conscientemente e criticamente conhecimentos sistematizados que os ajudarão a melhor compreender fenômenos naturais e sociais.

Alguns professores podem atribuir a falta de interesse dos alunos como empecilho a apropriação do conhecimento científico, uma vez que o desinteresse pode estar associado aos conhecimentos prévios que os alunos trazem para sala de aula. Eles podem se constituir no que Bachelard (2001) designa de “obstáculo pedagógico”, caso os professores não tomem como ponto de partida esses conhecimentos para estimular o processo de ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, os docentes têm um papel fundamental, pois são eles que deverão acionar, no aluno, o conhecimento já existente para a construção de novos. E a escola não pode ignorar essa forma de aprender a Física: ensinar considerando o que o aluno já sabe (PELIZZARI et al., 2002). As relações entre os conhecimentos prévios com os conhecimentos científicos são particularmente de grande importância para o processo ensino-aprendizagem em Física. A aprendizagem de Física requer a aplicação de teorias que subsidiem a melhoria do ensino. Desse modo, torna-se fundamental pensar esse ensino em uma perspectiva crítica.

Letramentos críticos no ensino de Física

Letramentos remete a uma base teórica que organiza a formação e apropriação do currículo escolar. Os letramentos críticos se configuram como práticas sociais e, ao serem trabalhados na aula de Física, o docente tende a possibilitar ao aluno compreender que aquilo que ele aprende em sala tem uma relevância para a sua vida, para o convívio em sociedade. Não é sobre memorizar conceitos, fórmulas ou informações, mas poder utilizá-los em sua vida cotidiana. Os letramentos críticos admitem que todos são capazes de construir significados e atribuí-los em seu contexto. Nossa compreensão vincula-se a Rojo, quando aponta que:

O “significado do letramento” varia através dos tempos e das culturas e dentro de uma mesma cultura. Por isso, práticas tão diferentes, em contextos tão diferenciados, são vistas como letramento, embora diferentemente valorizadas e designando a seus participantes poderes também diversos. (ROJO, 2009, p. 99).

As instituições de ensino precisam se ater não somente às práticas de leitura e escrita, mas, também, proporcionar conhecimentos e culturas não destacadas na sociedade, é preciso que a escola valorize as práticas de letramentos vivenciadas fora dela.

Os letramentos referem-se à apropriação da leitura e da escrita relacionadas diretamente às práticas sociais e a questões ideológicas, e essas práticas se configuram também como práticas discursivas. O professor deve levar em consideração que, independentemente do tipo de texto trabalhado em sala de aula, todos possuem códigos e signos que podem ser decifrados pelos alunos. Tal consideração ensina ao aluno a ler e interpretar o texto do seu jeito, subjetivo, produzindo, assim, um discurso. O sujeito, então, é capaz de apropriar-se do uso da escrita juntamente com a oralidade e desenvolver-se como intérprete da linguagem.

Entender os letramentos na condição de práticas sociais discursivas significa, ao mesmo tempo, entender que o sujeito se posiciona e se revela por meio do discurso. O discurso, como parte da atividade social, é fundamental para compreender o que está sendo dito, ouvido ou interpretado, uma vez que nenhuma interpretação está desvinculada de sentidos e significados. O sujeito – aluno – possui particularidades intrínsecas em seu discurso, que devem ser levadas em consideração pelos professores em suas práticas.

Valorizar os diversos saberes, além dos que são ensinados e aprendidos na escola, é a finalidade dos letramentos enquanto práticas sociais. As diversas culturas presentes na sociedade se manifestam dentro e fora do espaço escolar e a dimensão sociocultural do letramento não está restrita a “espaços”, e sim ao desenvolvimento da consciência crítica do leitor/escritor em sua interação com o texto (BUZATO, 2007).

Notamos então que os letramentos solicitam um viés de criticidade, enredado às contradições da sociedade, com um olhar reflexivo. Embora seja mais comum realizar a sua prática na disciplina de Língua Portuguesa (por enfatizar o uso da leitura e escrita), é preciso que a escola projete o uso dos letramentos sociais em todas as disciplinas e em contextos dentro e fora da sala de aula. Com isso, os alunos começariam a entender melhor o mundo em que vivem e passariam a observar e atuar na sociedade com um novo olhar, tornando-se cidadãos mais atuantes na sociedade.

Essas múltiplas práticas sociais são chamadas de letramentos críticos. Essas práticas permitem que os sujeitos, não apenas interajam com os textos (de modo formal), construindo seus significados, mas também construam a consciência e autonomia para sua própria vida, no sentido de experienciar práticas sociais, pois:

A dimensão do letramento crítico é a base para assegurar que os indivíduos sejam não apenas capazes de participar de algumas práticas de letramento existentes, fazendo uso delas, mas que sejam

também, de vários modos, capazes de transformar e produzir ativamente estas práticas. (Green, 1998 apud Pomatti, 2017 p. 50).

Magalhães (1995) recomenda que o aluno em formação tente, através de diferentes tipos de letramentos críticos, apropriar-se de aprendizagens que possam se relacionar com o mundo em que vive, permitindo-lhe elaborar valores e conceitos válidos para se portar com mais autonomia diante da sociedade. É através dessa criticidade, no contexto escolar, que também, se forma a criticidade que interpreta o mundo em que vive, e sobre ele atua positivamente. O uso dos letramentos críticos voltados a uma leitura reflexiva possibilita a construção e formação do ser individual e coletivo.

Os letramentos críticos têm como foco não apenas desenvolver as habilidades linguísticas nos alunos, mas, também, a formação de sujeitos críticos conscientes, partindo da interação provocada em sala de aula. Rojo afirma que “são cruciais os letramentos críticos que tratam os textos/enunciados como materialidades de discursos, carregados de apreciações e valores, que buscam efeitos de sentido e ecos e ressonâncias ideológicas” (2009, p. 114). Torna-se importante sua implementação no contexto escolar, para isso, os docentes precisam estar atentos a esta importância, preservando também a formação humana. Por essa razão, é fundamental que se trabalhe na escola não somente com textos, mas com propostas que viabilizem a criticidade, fazendo com que os alunos sejam capazes de lidar com a realidade que os cerca e sobre ela possam atuar de forma consciente e cidadã.

Nesse íterim, as novas propostas de ensino para a utilização dos letramentos críticos devem ir além do uso apenas da escrita e da leitura, deve ser levado em consideração o conhecimento prévio, conforme aponta os autores:

O conhecimento de mundo trazido pelo aluno é, muitas vezes, desvalorizado. Suas práticas de letramento, também. Quando na

verdade, é primordial que a escola conheça essa bagagem cultural trazida pelo educando para que saiba melhor o que trabalhar com ele, o que desenvolver, que práticas de letramento trabalhar, quais as estratégias que podem facilitar o aprendizado e torná-lo mais prazeroso e contextualizado com suas vivências. (LEITE; BOTELHO, 2011, p. 11).

A multiplicidade desses conhecimentos pode garantir as práticas de letramentos críticos ao se pensar em propostas que despertem esses conhecimentos e refletir sobre como os conteúdos de Física podem ser abordados e questionados em sala de aula. A diversidade dos conteúdos, discursos e de práticas de letramentos dentro da escola tem como foco assegurar que os alunos compreendam que fora da escola os preceitos e valores, pois a essência dos conteúdos possui relevância nos contextos sociais.

Argumentamos que a criticidade é fator imprescindível para a concretização das práticas de letramentos críticos, ao entender os conteúdos através dos conhecimentos prévios e como eles podem refletir na leitura de mundo do aluno-cidadão. É inegável compreender como essas práticas podem ocorrer no ensino de Física, uma ciência pautada na dimensão crítica dos fenômenos naturais, presentes no cotidiano de qualquer sujeito

Contexto e mediação dialógica da aula

Descreveremos o cenário discursivo da aula para explorar as dimensões dos letramentos críticos no ensino de Física. As aulas compuseram um conjunto de informações e enunciações que poderão ser tomadas como extrato para novas e outras incursões teóricas. No nosso caso, a apropriamos como discursivo para explorar as dimensões dos letramentos críticos, considerando que os alunos expressam melhor seus conhecimentos quando são questionados e solicitados a se posicionarem verbalmente.

A professora iniciou a aula com a exposição de um vídeo⁷ de 44 segundos, que mostrava um trecho de uma reportagem sobre um avião sendo atingidos por raios. Em seguida questionou os alunos sobre o que eles entendiam por descargas elétricas entre dois pontos distintos (Qi). Segue as falas dos alunos:

Acho que é quando acontece um choque professora (A2);

Seria quando um material condutor entra em contato com energia elétrica? (A5);

É quando ocorre a corrente elétrica (A7).

Diante das respostas, a professora explicou que para que ocorra o choque, deve haver uma diferença de potencial entre dois pontos distintos do corpo humano, ou seja, quanto maior for a diferença de potencial, maior será a corrente elétrica e como consequência, o choque também será maior. Geralmente, um desses pontos são os pés que estão em contato com o solo. Exemplificam-se a seguir falas dos alunos após a explicação da professora:

Hum, então se eu estiver descalça e colocar meu dedo na parte exposta da tomada, vai ter uma diferença de potencial entre dois pontos distintos, meu dedo ou pé vai ser um ponto e o outro será os fios expostos da tomada (A2);

Por isso é importante estarmos calçados quando formos mexer em alguma coisa elétrica, porque os sapatos ou sandálias que usamos são feitos de material não condutor (A8);

Material isolante (A7);

Materiais isolantes são eficientes para evitar tomar choque (A8);

⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=N-AhT-FqHck>.

Hum, por isso as tomadas, as extensões são de plástico (A1);

O mesmo acontece quando vou abrir a porta da geladeira descalço professora, porque a geladeira lá de casa já é bem velha e está com umas partes descascadas, se eu tocar eu levo um choque, as vezes esqueço e toco até com as mãos molhadas (A3);

Cuidado. Água é um bom condutor de energia (A4).

A partir do questionamento, os alunos levantam hipóteses, nesse momento se faz a ativação e a exposição de suas ideias prévias. Conforme Zômpero et al (2014, p. 12) “a exposição dos conhecimentos prévios permite que os alunos reflitam e tomem consciência do que pensam sobre o problema proposto”. Os relatos evidenciam o entendimento sobre o conhecimento científico, a partir do questionamento inicial feito pela professora, pois os alunos conseguiam dar exemplos coerentes sobre a ocorrência da descarga elétrica entre dois pontos distintos. Notamos ainda que esses exemplos possuem aspectos dos conhecimentos prévios advindos das vivências sociais e cotidianas dos sujeitos.

Os conhecimentos prévios dos alunos presentes nas hipóteses descritas acima, constituem aspecto importante para o ensino e aprendizagem, pois, além de darem a professora subsídios para o desenvolvimento das ações que abordam determinado conceito físico, proporcionam aos alunos explicitação e defesa de seus pontos de vista referentes aos fenômenos envolvidos no seu cotidiano, conforme afirmam Carvalho e Sasseron (2015), no relação entre os conhecimentos prévios e o conhecimento científico, é preciso que os alunos percebam o sentido dos conceitos e teorias físicas e os compreendam como uma forma de representação dos fenômenos que ocorrem à sua volta.

A perspectiva do letramento crítico concebe a sala de aula como o espaço propício à problematização, já que o conhecimento parte de uma construção ideológica. Assim, utilizar

questionamentos, estabelecer diálogos, relacionar os conhecimentos prévios do aluno e para potencializar o ensino de Física contribui no desenvolvimento da consciência crítica no processo de aprendizagem do ensino de Física, fazendo com que os alunos compreendam as causas e os efeitos dos conteúdos no contexto social.

Em continuidade aos questionamentos sobre descarga elétrica, enfatizando a preferência dos raios por pontos altos ou baixos (Qii), destacamos a presença dos conhecimentos prévios, no relato abaixo:

Acho que pontos mais altos professora. Lembro que nos filmes, os raios conseguem atingir as árvores que estão no alto (A8).

A resposta se apresenta de forma coerente, mas desvinculadas de uma explicação científica, apenas mostram que o aluno tem conhecimento sobre o questionamento realizado, com base no que entendem ou lembram ser este tema. Embora o relato esteja desvinculado de fundamentos científicos, a importância do uso do conhecimento prévio se estende, também, a sondagem do que o aluno sabe sobre o questionamento, para, a partir de então, promover discussões que possam promover a aprendizagem. A professora aproveita desse momento para aprofundar a discussão, afirmando que o raio é uma descarga elétrica da nuvem carregada e explica que os raios se formam quando certa região de uma nuvem acumula excesso de carga elétrica, positiva ou negativa, e quando isso ocorre, o raio é a forma de desfazer a tensão, por meio da transmissão da eletricidade. Os locais mais altos são pontos em que os raios caem mais frequentemente, pois neles as cargas positivas se acumulam.

Esse momento de interação promoveu discussões críticas a respeito da incidência dos raios, conforme exposto a seguir:

Foi muito bom saber disso viu, se tivesse uma tempestade eu não ficaria embaixo de nenhuma árvore (A8);

Eu também não. Sempre achei que as árvores fossem um bom lugar pra ficar na tempestade, porque a madeira não é um bom condutor de energia (A6);

Raios podem provocar a destruição de várias coisas e matar também, porque são descargas elétricas de alta tensão (A3).

Nestes relatos, identificamos a potencialidade do conteúdo, em virtude do letramento crítico. A reflexão crítica, baseada no conhecimento prévio e no conhecimento novo construído, conscientiza os alunos a se portarem diante de situações semelhantes e comuns no cotidiano. Ora, é através da consciência crítica que o aluno consegue distinguir o que é “certo” ou “errado” em suas práticas sociais, neste caso, soa como “onde eu estaria mais seguro” nessa situação referente aos raios.

A partir da discussão acima, o aluno A5 traz o exemplo do para-raios como prevenção, e informa que o carro é um bom lugar para ficar no momento da tempestade. Destacamos adiante, parte do diálogo proveniente da interação:

O carro é um bom lugar para ficar (A5);

Por que? (P);

Porque lembro que o carro do meu pai tem para-raios, não sei se todos os carros têm, então quando estamos dentro do carro e ele está no meio da chuva, não somos atingidos por raios, acho que porque o pinéu do carro é de borracha. Então, a energia não passa por dentro, ela passa por fora (A5);

Hum, entendi. Faz sentido, porque como já vimos na aula retrasada, a borracha não é um bom condutor de eletricidade. Mas, e quanto à parte superior do carro? (P);

A lataria do carro é um bom condutor de energia. Se a gente sair do carro e tocar na parte de metal a gente leva um choque (A5).

Observa-se, a partir disso, o conhecimento prévio do aluno mobilizando práticas de letramento crítico em que todos são capazes de construir significados e atribuí-los aos contextos em que estão inseridos. Ainda, é possível identificar a presença dos conhecimentos prévios nas hipóteses do aluno, pois o mesmo apresenta em sua fala o conhecimento sobre o uso de materiais condutores e não condutores, e também apresenta uma relação dos para-raios como uma situação cotidiana. O diálogo acima permitiu que o aluno fizesse relação entre o conhecimento prévio e o conteúdo debatido, dando a esse conhecimento novos significados.

Isso nos leva a pensar que as metodologias no ensino de Física precisam considerar “a história do sujeito e as situações que proporcionam a aprendizagem, e que os conhecimentos prévios devem ser levados em conta no processo ensino-aprendizagem para a descoberta de outros conhecimentos” (FERREIRA; FERREIRA, 2021, p. 53). Estas metodologias precisam ser variadas (FERREIRA, 2019; MARQUES; MENDES, 2020) para promover a aproximação do conhecimento prévio do aluno que pode ser oriundo do cotidiano ao novo conhecimento em construção. Dessa forma, o professor não deve se furtar do papel de conduzir o processo ensino-aprendizagem de modo diversificado, visando atender as demandas dos alunos.

Ainda com base no diálogo exposto, percebemos que houve uma interação maior por parte da professora, uma vez que a mesma se aproveita da oportunidade que se deu com esse entrosamento para instigar o aluno a relacionar os conhecimentos que possui com os conhecimentos científicos (em construção), promovendo aprendizagens. Essa é a atitude do professor mediador, que usa do diálogo na interação com o aluno e o conduz ao desenvolvimento da reflexão crítica - a interpretar o conhecimento tanto o já adquirido quanto o novo.

Nesse aspecto, é fundamental que o professor estimule o aluno a ativar sua estrutura cognitiva para adquirir novas aprendizagens, agindo como um mediador, sendo que o ato de mediação permite ao aluno tornar-se mais independente e seguro

no processo de construção do seu conhecimento. Isso significa que o professor mediador deve fornecer ações coordenadas, com intuito de envolver os alunos nas tarefas, de maneira mais ativa e com liberdade para expressar suas ideias (SOLINO et al, 2015).

Dessa forma, os alunos demonstraram compreensão quanto ao fenômeno, indicando alguns cuidados necessários e identificando materiais de boa e má condução de eletricidade. Provocar momentos de reflexão/problematização sobre o conhecimento discutido, proporciona a conscientização e utilização desse conhecimento, como propõem os letramentos críticos. Os alunos, em geral, pareciam desconhecer o fenômeno descrito, apresentado, em seguida, pela professora, como blindagem eletrostática. Deve-se levar em consideração “que o aluno chega à sala de aula com conhecimentos prévios, conhecimentos estes que devem ser estimulados pelo professor, o qual dará oportunidade para o aluno falar de suas experiências, fazendo com que o aluno compreenda sua importância” (BEZERRA et al., 2009, p. 5). A professora colaboradora da pesquisa fez este papel de estimuladora da produção do conhecimento

Vozes da pesquisa: diálogo com os letramentos críticos

A prática desenvolvida teve como objetivo precípua incentivar os alunos a se posicionarem criticamente sobre aspectos relevantes da temática e perceberem a relação entre essa criticidade e o contexto real em que estão inseridos. Foram nesses momentos que a professora demonstrou aprendizagens sobre as práticas de letramentos críticos, que podem ser abordados no ensino de Física. Isso constitui um diálogo entre os dois campos do conhecimento (letramentos e ensino de Física), mediados pelo uso dos conhecimentos prévios. O quadro 1 sintetiza essas práticas de letramentos críticos observadas:

Quadro 1- Letramentos críticos identificados pelos sujeitos.

Conhecimento prévios identificados nas hipóteses	Letramentos críticos	Contexto (momento da aula em que ocorreram os letramentos)
Ocorrência do choque em situações cotidianas; objetos do cotidiano feitos de materiais isolantes; práticas cotidianas, como abrir a geladeira descalço.	Discussão sobre medidas de prevenção na ocorrência das descargas elétricas com materiais isolantes em práticas cotidianas.	Diante das respostas iniciais, sobre o questionamento (Qi) a professora explica como ocorre o choque, enfatizando a diferença de potencial.
Conhecimentos baseados em filmes; conhecimento sobre o para-raios; conhecimento do conteúdo de aulas anteriores, como materiais não condutores.	Reflexão sobre lugares seguros para se proteger durante as tempestades, análise da incidência dos raios e a importância dos materiais isolantes em situações reais.	Durante a explicação da professora sobre a formulação dos raios, os alunos entendem que há lugares mais seguros para se proteger durante uma tempestade. Um aluno aborda o para-raios do carro do pai como mecanismo de prevenção. A professora aproveita o momento para aprofundar um diálogo a respeito do para-raios, apresentando o fenômeno descrito como blindagem eletrostática.

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Notamos que durante o desenvolvimento da aula, a partir da síntese acima, que a professora demonstra compreender que os conhecimentos prévios dos alunos são oriundos da vivência familiar, com a mídia, com os amigos, com a sociedade, enfim, são

conhecimentos oriundos das relações que o sujeito estabelece em seu cotidiano e como o mundo. Logo, destacamos que os professores têm papel importante no desenvolvimento da consciência do aluno sobre a necessidade de rever os conhecimentos prévios para que o aluno possa se apropriar de conhecimentos sistematizados de maneira que façam sentido para ele. Isso nos remete a Freire (1989), quando afirma que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, com isto, quer dizer que o apoio na realidade vivida é a base para qualquer construção de conhecimento. Conhecimento prévio – de mundo – precede conhecimento sistematizado e institucionalizado e que estes precedem outros mais formais.

A presença dos letramentos críticos foi revelada a partir dos questionamentos que provocaram a mobilização dos conhecimentos prévios que possuíam aspectos das experiências, vivências, lembranças arquivadas na estrutura cognitiva dos alunos e conteúdos físicos estudados anteriormente em outras aulas, que possibilitaram a efetivação dessas práticas.

A mobilização das vivências em relação aos letramentos críticos durante as aulas permitiu confirmar sua potencialidade no ensino de Física ao se perceber como essas práticas vão se configurando no trabalho desenvolvido pela professora com os seus alunos. Levando em conta que esses letramentos foram mobilizados através dos conhecimentos prévios evidencia-se, também, a importância dessa proposta de ensino validando a sua potencialidade no contexto escolar.

Os letramentos críticos, por ter seus pilares na pedagogia freireana, está mais preocupado com a problematização do que com a doutrinação (DUBOC, 2012), pois considera a consciência crítica como uma forma de atividade reflexiva nos alunos. Isso faz com que eles possam compreender o conteúdo científico e projetá-lo em suas práticas sociais. O uso dos conhecimentos prévios por si só não dará conta de expor todas as nuances do conteúdo de Físico em questão, mas servirá como elemento mobilizador para o ensino desta disciplina, focando, especialmente, na capacidade de

compreensão do conteúdo, excedendo a apresentação de conceitos e fórmulas e tratando as informações de maneira crítica e transformadora.

É sempre importante trazer propostas de ensino que tornem o processo de ensino e aprendizagem dinâmico e prazeroso e também efetivo. Não é uma questão de usar o conhecimento prévio somente pela praticidade, mas inseri-lo numa atividade que permitirá ao aluno compreender como a realidade que o cerca está permeada por fenômenos físicos, e como ele mesmo pode criticar essa realidade com base em elementos de sua própria vivência.

Considerações Finais

Neste texto, os resultados indicaram que os momentos de interação entre a professora e alunos permitem ratificar que os conhecimentos prévios presentes nas hipóteses dos alunos se apresentam como elementos potenciais para mobilizar práticas de letramento crítico. Isto porque a atividade realizada, ao se basear no campo teórico dos letramentos críticos, revelou que os alunos refletiram juntamente com a professora e com os próprios exemplos da aula, sobre a natureza experiencial dos conteúdos do componente curricular Física, possibilitando a construção de ideias críticas, relacionadas aos conhecimentos prévios e o conteúdo científico.

Os letramentos críticos foram mobilizados com a intenção de tornar o conhecimento escolar útil para o aluno e para sociedade, compreender o que se é ensinado dentro da sala de aula é uma etapa necessária para essa conquista, mas não garante que esse conhecimento construído se torne crítico. Por isso, é fundamental que o docente saiba estabelecer relações no interior da aula e, ao mesmo tempo, entender a relevância que essas relações efetuam em suas práticas cotidianas, possibilitando a construção do conhecimento do conteúdo e, também, o desenvolvimento de uma consciência crítica a respeito desse conteúdo.

Portanto, os letramentos críticos, ao serem trabalhados na aula de Física, possibilita ao professor dar a chance de o aluno compreender que o conteúdo aplicado em sala de aula tem relevância para sua vida, fugindo da perspectiva mecânica que consiste na memorização de conceitos e fórmulas.

Referências

- ALVES, S. M. **Freire e Vigotski: um diálogo entre a pedagogia freireana e a psicologia histórico-cultural**. Chapecó: Argos, 2012.
- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. 1. ed. Editora Plátano: Portugal, 2003.
- BACHELARD, G. **A epistemologia**. Edições 70, Lisboa, 2001.
- BELLUCO, A.; CARVALHO, A. M. P. Uma proposta de sequência de ensino investigativa sobre quantidade de movimento, sua conservação e as leis de Newton. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 31, n. 1, p. 30-59, abr. 2014.
- BEZERRA, D. P.; GOMES, E. C. S.; MELO, E. S. N.; SOUZA, T. C. A evolução do ensino da Física – perspectiva docente. **Scientia Plena**, Sergipe, v. 5, n. 9, 2009.
- BUZATO, M. Letramentos Multimodais Críticos: contornos e possibilidades. **Revista do Programa de Estudos Linguísticos e Literários em Inglês**. Revista CROP, 2007.
- CARVALHO, A. M. P.; SASSERON, L. H. Ensino de física por investigação: referencial teórico e as pesquisas sobre as sequências de ensino investigativas. **Ensino Em Re-Vista**, v. 22, n. 2, p. 249-266, 2015.
- DUBOC, A. P. M. **Atitude Curricular: Letramentos Críticos nas Brechas da Formação de Professores de Inglês**. 2012. Tese

(Doutorado em Letras), Faculdade de Filosofia, Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, 2012.

FERREIRA, À. C.; FERREIRA, L. G. O ensino de Física e suas relações: o que dizem os licenciandos dessa área. **Revista Ciências & Ideias**, v. 12, n. 1, p. 50-68, 2021.

FERREIRA, À. C.; SOUZA, E. M. F. Cotidiano e memória didática como estratégia no ensino de Física. **Revista Práxis Educacional**, Vitoria da Conquista-Bahia, v. 15, n. 35, p. 42-60, 2019.

FERREIRA, L. G. Mandalas Pedagógicas no processo ensino-aprendizagem: saberes e sabores na formação docente. **Práxis Educacional**, v. 15, n. 35, p. 61-76, 2019.

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

FREIRE, P. **A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

LEITE, J. A. de O.; BOTELHO, L. S. Letramentos múltiplos: uma nova perspectiva sobre as práticas sociais de leitura e de escrita. **Revista eletrônica da Faculdade Metodista Granbery**, n. 10, jan./jun. 2011.

MAGALHÃES, I. Práticas discursivas de letramento: a construção da identidade em relatos de mulheres. In: KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento**. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1995.

MARQUES, D. F. C.; MENDES, L. C. O uso do google sala de aula como ferramenta pedagógica no processo de ensino-aprendizagem. **Revista de Estudos Em Educação e Diversidade - REED**, v. 1, n. 2, p. 256-269, 2020.

MOREIRA, M. A.; MASINI, E. F. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Centauro, 2001.

NOVAK, J. D. **A Aprender, criar e utilizar o conhecimento**. Lisboa: Plátano Ed. Técnicas. 2000.

PELIZZARI, A. et al. Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. **Revista PEC**, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 37-42, 2002.

POMATTI, J. **Letramento intercultural e crítico: contos de fadas em língua inglesa e a prática social de leitura**. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, 2017.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SILVA, J. C.; NONENMACHER, S. E. B. O ensino das leis de Newton a partir das concepções prévias dos alunos e de mapas conceituais. **Ensino Em Re-Vista**, v. 25, n. 2, p. 431-451, 2018.

SOLINO, A.; FERRAZ, A. T.; SASSERON, L. H. **Ensino por investigação como abordagem didática: desenvolvimento de práticas científicas escolares**. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA, 21., 2015, Uberlândia. **Anais [...]**. Uberlândia: UFU, 2015.

TAVARES, R. **Aprendizagem significativa**. Conceitos. p. 56-60, Jul/2003-Jun/2004.

ZÔMPERO, A. F.; SAMPAIO, H. R.; LABURÚ, C. E.; GONÇALVES, C. E. de S. Atividade investigativa na perspectiva da aprendizagem significativa: uma aplicação no ensino fundamental com a utilização de tabelas nutricionais. **Revista Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias**, v. 9, n. 2, p. 10-21, 2014.

A INTERVENÇÃO DIDÁTICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

Giovana Cristina Zen
Mariana Santos de Jesus

Introdução

A relação entre a formação, o ensino e a aprendizagem assumem diversas nuances no âmbito das políticas de formação continuada de professores alfabetizadores. As agências financiadoras costumam atrelar os investimentos na formação continuada dos professores aos resultados acadêmicos dos alunos. Isso também acontece com redes públicas e privadas de ensino. Em muitos casos, as práticas formativas se configuram como uma espécie de cursinho para assegurar uma boa aprovação no vestibular, com a diferença de que os atores avaliados não são os professores, mas os estudantes.

Quando os resultados das avaliações externas são bons, o mérito da conquista geralmente é do prefeito ou do dono da escola, mas quando os resultados não são satisfatórios a responsabilidade recai sobre o professor e sobre a formação continuada. Além disso, políticas de avaliação externa a exemplo do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) geram recursos para estados e municípios e votos para os governantes. Por este motivo, deposita-se nos professores e na formação continuada um peso desproporcional, fomentando, em diversas situações, atividades estritamente preparatórias para a realização da Prova Brasil.

Os programas de correção de fluxo também se configuram como uma estratégia à disposição das redes públicas de ensino para elevar os índices nas taxas de aprovação. Muitos desses

programas não contribuem efetivamente com a aprendizagem dos estudantes e com a formação de professores. A partir de roteiros pedagógicos pré-estabelecidos, os professores assumem o papel de meros executores e as mudanças necessárias para a melhoria efetiva dos resultados não se consolidam.

Por outro lado, é preciso rechaçar qualquer perspectiva que não articule a formação continuada aos desafios que os professores enfrentam cotidianamente na sala de aula. Não há como desconsiderar os estudos de António Nóvoa (1992, 1995a, 1995b, 1999, 2002) e Donald Schön (2000) para a construção de uma concepção de formação baseada na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização de situações vivenciadas no âmbito do exercício docente.

Atualmente, um discurso recorrente entre os profissionais que atuam na formação de professores relaciona-se à suposta dificuldade dos professores em incorporar, aquilo que se discute nos encontros formativos, em suas práticas pedagógicas. Os professores dizem gostar dos encontros formativos, mas os formadores ficam com a sensação de que “a formação não chega na sala de aula”.

O estabelecimento de uma correlação direta entre formação de professores e resultados acadêmicos dos alunos precisa ser discutido. Não é possível pensar nesta relação sem que sejam consideradas as formas aligeiradas e livrescas de alguns programas e a falta de condições mínimas asseguradas aos professores, para que possam incorporar no seu trabalho, as discussões realizadas no âmbito da formação.

As próprias práticas formativas precisam ser questionadas. Será que estamos oferecendo as melhores condições de aprendizagem para que os professores ressignifiquem as representações sobre o que é aprender e ensinar, consolidadas desde o tempo em que eram estudantes? Será que de fato estamos dialogando com os problemas reais que os professores enfrentam na sala de aula?

Diante dessas provocações, este artigo tem o intuito de ampliar a reflexão sobre as relações que se estabelecem entre formação, ensino e aprendizagem no contexto de práticas alfabetizadoras. Para tanto, será apresentada inicialmente uma reflexão sobre a intervenção didática e, na sequência, uma análise de uma situação formativa cujo foco central da discussão era a intervenção da professora.

Intervenção Didática

Talvez o maior de todos os desafios assumidos pelos professores alfabetizadores é o de oferecer aos alunos boas condições de aprendizagem. Principalmente para os que acreditam que as crianças são sujeitos intelectualmente ativos que elaboram diversas conceitualizações sobre a escrita, antes mesmo de compreender o seu funcionamento. Por este motivo, nos diversos espaços de diálogo dos professores com colegas, gestores e especialistas, as questões geralmente orbitam em torno de um tema: a intervenção didática. Os professores buscam insistentemente respostas para os desafios que enfrentam em sala de aula. E não o fazem sem razão.

Entretanto, a palavra intervenção é considerada por muitos educadores como uma expressão inadequada para o contexto pedagógico. Szymanski e Cury (2004, p.359) afirmam que “intervenção é um termo que é mais conhecido pelo seu sentido autoritário e impeditivo de livre expressão”. Freitas (2010, p.14) corrobora com essa opinião ao supor que a conotação pejorativa atribuída ao termo intervenção estaria ligada a “padrões de valor de uma determinada época marcada pela falta de liberdade e pela imposição”, referindo-se, possivelmente, ao período da ditadura militar brasileira.

Além do aspecto político, uma possível ligação do termo intervenção à perspectiva comportamentalista da Psicologia, entendida como pouco democrática (BECKER, 1993), também poderia justificar o sentido pejorativo atribuído à palavra. O

comportamentalismo é criticado, de modo geral, por dissolver o sujeito da aprendizagem e visar ao controle do comportamento por agentes externos (GIUSTA, 1985), indicando uma conjuntura interventiva autoritária.

Apesar do desconforto gerado no contexto educacional, o termo intervenção também é utilizado em outras áreas como na Administração (QUEROL; JACKSON FILHO; CASSANDRE, 2011), na Psicologia (ROCHA; AGUIAR, 2003) e na Medicina (TRINDADE; TEIXEIRA, 1998). Destaca-se aqui o sentido que esse termo possui nas Artes. Em oposição a noção pejorativa que o termo possui no contexto educacional, nas Artes uma intervenção artística tem uma intenção disruptiva, ou seja, são atos de ruptura, fratura ou interrupção do curso normal do cotidiano. Um ato criativo que desloca o sentido das coisas e do mundo (BERTUCCI, 2015).

Vale destacar que no contexto educacional, ainda mais complicado do que o uso da palavra intervenção, é a expressão “intervenção didática”. Isso se justifica porque durante a ditadura militar o conceito de didática foi reduzido a um conjunto de técnicas e estratégias. Esta acepção instrumentalista da didática, associada ao termo intervenção, fez corroborar a ideia de uma educação autoritária, tecnicista e livre de qualquer expressão.

Entretanto, no período pós-ditadura e no bojo de movimentos sociais de reorganização da sociedade civil, diversos movimentos buscaram a transformação das escolas, dos currículos e das práticas pedagógicas. Nesse período os professores se empenharam na reconquista do direito e do dever de participarem da definição da política educacional e da luta pela recuperação da escola pública. No bojo desse movimento foram esboçados os primeiros estudos em busca de alternativas para a Didática, com base nos pressupostos da Pedagogia Crítica, com o intuito de superar o intelectualismo formal do enfoque tradicional, evitar os efeitos do espontaneísmo escolanovista, combater a orientação desmobilizadora do tecnicismo e recuperar as tarefas especificamente pedagógicas, desprestigiadas pelo discurso reprodutivista.

Atualmente a didática assume a função precípua de discutir o ensino como uma prática social carregada de sentidos e significados. Segundo Libâneo (2012), a especificidade da didática reside na busca das condições de transformação das relações que o aprendiz mantém com o saber. Não se trata da técnica pela técnica, mas de associar de forma mais eficaz o modo de fazer e o princípio que lhe dá suporte. Nessa perspectiva, a didática passa ter um papel fundamental como instrumento político que possibilita a reflexão sobre a complexidade dos fenômenos da prática pedagógica no contexto contemporâneo.

Assim, apesar das razões que justificam a reação negativa à expressão “intervenção didática” no contexto educacional brasileiro, defenderemos aqui o seu uso a partir de outra perspectiva. Para ressignificar o termo em questão, buscamos inspiração em Vigotsky quando afirma que:

[...] no processo de educação também cabe ao mestre um papel ativo: o de cortar, talhar e esculpir os elementos do meio, combiná-los pelos mais variados modos para que eles realizem a tarefa de que ele, o mestre, necessita. Deste modo, o processo educativo já se torna trilateralmente ativo: é ativo o aluno, é ativo o mestre, é ativo o meio criado entre eles (2004, p. 73).

Vygotsky destaca a importância do meio porque postula que o “o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança” (2008, p. 62). A cultura tem um papel fundamental na construção teórica de Vygotsky sobre o funcionamento mental humano e está relacionada com a existência concreta dos homens em processos sociais, é produto da vida social e da atividade social.

No contexto educacional a ideia de mediação, proposta por Vygotsky, teve um grande destaque nos discursos oficiais e os professores incorporaram rapidamente a ideia de que o seu papel seria o de “mediador da aprendizagem”. Por este motivo, torna-se

impossível discutir o termo intervenção didática, sem uma reflexão sobre mediação.

Vygotsky afirma que “todas as funções psíquicas superiores são processos mediados” (2008, p.70) e destaca a função mediadora dos instrumentos e dos signos. A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade, ampliando as possibilidades de transformação da natureza. Já os signos agem como um instrumento da atividade psicológica. As funções mentais superiores do homem (percepção, memória, pensamento) desenvolvem-se na sua relação com o meio sociocultural, mediada por signos. Assim, a capacidade de conhecer o mundo e de nele atuar é uma construção social que depende das relações que o homem estabelece com o meio.

A atividade mediada pelos instrumentos e pelos signos é a forma pela qual o homem desenvolve as funções mentais superiores. Esse processo não decorre de uma evolução intrínseca e linear, ao contrário, são funções constituídas na vida social, valendo-se de processos de internalização, mediante o uso dos instrumentos de mediação. Sendo assim, a mediação é um processo inerente ao sujeito que aprende e se desenvolve, e não uma função pedagógica de quem ensina. O professor não tem controle sobre as atividades mediadas que os alunos estabelecem com o meio social porque esta é uma ação exclusivamente do sujeito. O professor não é, portanto, o responsável direto pelas mediações que o sujeito realiza.

Vygotsky afirma que “do ponto de vista psicológico, o mestre é o organizador do meio social educativo, o regulador e controlador da sua interação com o educando” (2004, p.65). A mediação não é uma ação que o professor realiza entre o sujeito que aprende e o objeto de conhecimento. Por este motivo a expressão “professor mediador” é uma expressão inadequada que foi incorporada ao discurso pedagógico de forma aligeirada, sem a devida reflexão. Ao professor cabe organizar o meio social para oferecer boas condições de aprendizagem aos alunos. Para Vygotsky,

O meio social e todo o comportamento da criança devem ser organizados de tal forma que cada dia traga novas e mais novas combinações, casos imprevisíveis de comportamento para os quais a criança não encontre no acervo da sua experiência hábitos e respostas prontas e sempre depare com a exigência de novas combinações de ideias (2004, p. 238).

Quando Vygotsky afirma que a educação deve ser organizada de tal forma que não se eduque o aluno, mas o próprio aluno se eduque, ele está destacando o protagonismo das crianças diante do desafio de aprender e desenvolver-se através de atividades mediadas pelos instrumentos e pelos signos. A aprendizagem é um caminho construído pelos sujeitos a partir de suas interpretações e experiências nas diferentes esferas do meio social. Isso não significa desconsiderar o papel do professor, ao contrário, ele passa a ter um “valor imensamente mais importante” (VYGOTSKY, 2004, p.64). No início do século XX, Vygotsky já afirmava que,

Hoje, com a complexidade a cada dia crescente das tarefas que se colocam perante o professor, o número de procedimentos exigidos tornou-se tão infinitamente diversificado e tão complicado que, se o professor quiser ser um pedagogo cientificamente instruído, deve ter um embasamento cultural muito vasto. Antes se exigia apenas que conhecesse o seu objeto, um programa e fosse capaz de gritar com a turma em casos difíceis. Hoje a pedagogia se torna uma verdadeira arte complexa e de base científica. Assim, exige-se do professor um elevado conhecimento do objeto da técnica do seu ramo (2004, p. 455).

Sendo assim, Vygotsky enfatiza a importância da intervenção do adulto no processo de aprendizagem já que a criança não dispõe de instrumentos endógenos para percorrer sozinho o caminho do desenvolvimento.

O que se torna pedagogicamente correto não é a tendência a aplicar o método direto mas a deixar que a própria criança se oriente em

circunstâncias complexas e confusas. Se alguém deseja educar alguma coisa de sólido na criança deve preocupar-se com os obstáculos. [...] não se trata de criar situações deliberadamente sem saída capazes de suscitar um dispêndio estéril e não planejado de forças da criança. Pode-se falar apenas de uma organização da vida e da aprendizagem em que a criança encontre dois elementos necessários para desenvolver o pensamento como forma superior de comportamento. Esses elementos consistem, em primeiro lugar, na complexificação ou, em outros termos, na tarefa que deve ser resolvida e, em segundo, nos métodos e meios através dos quais essa tarefa pode ser resolvida (VIGOTSKY, 2004, p. 238-239).

Vygotsky aponta nesse trecho a necessidade de compreender o ensino como um fenômeno complexo, o qual deve oferecer aos alunos desafios possíveis de serem enfrentados e meios para que se possa levar a tarefa a termo. A articulação desses dois elementos – complexificação e recursos – constitui o que estamos chamando de intervenção didática. Uma ação intencional do professor, na qual o meio social é modelado de tal forma que se configure como um obstáculo possível de ser superado a partir dos recursos disponíveis. Nesta perspectiva, o professor não é nem mediador, nem facilitador, nem transmissor. Ao planejar uma intervenção didática o professor assume um compromisso de propor aos alunos problemas que eles não teriam levantado fora da escola.

O Desafio da Formação

Talvez o maior desafio dos professores, e, por conseguinte, da formação de professores, seja o de planejar boas intervenções didáticas. De acordo com Zen e D'Ávila, “para realizar uma boa intervenção o professor precisa orquestrar as características do conteúdo em questão, as conceitualizações dos alunos e os problemas que eles precisam enfrentar para ressignificar o que sabem” (2018, p.131). Essa não é uma tarefa simples porque no planejamento de uma intervenção didática é preciso colocar em jogo tudo o que se sabe para oferecer aos estudantes boas

condições de aprendizagem. Por este motivo, geralmente quando a intervenção didática se configura como um conteúdo da formação, as reflexões em torno das concepções que orientam as decisões no ato de planejar são potencializadas.

A interlocução entre uma formadora, uma coordenadora pedagógica e uma professora sobre o que aconteceu durante uma aula pode revelar as reflexões que surgem em torno da intervenção didática. A aula em questão consistia em propor a escrita de títulos de histórias e foi planejada a partir dos encontros formativos realizados pela formadora, que tinha a intenção de discutir intervenções didáticas que ajudassem os alunos a refletir sobre o sistema de escrita e com isto avançar em suas conceitualizações. Após a observação da aula pela formadora e pela coordenadora, estabeleceu-se a seguinte interlocução:

Formadora: Gostaria de conversar um pouco com você sobre as condições didáticas oferecidas na aula. No momento do planejamento, no que vocês pensaram enquanto condição didática para a execução da atividade?

Coordenadora: Pensamos em oferecer o alfabeto móvel e nossas intervenções quando necessário.

Formadora: Essas condições foram suficientes para garantir que as crianças conseguissem resolver os desafios da atividade?

Professora: No início, achei que esse tipo de atividade ia ser muito fácil para as minhas crianças porque já estavam todos alfabéticos. Achei que fizeram muito rápido. Foi então que fiquei olhando a dupla de meninas quando você fez a intervenção. Elas procuraram suporte nas paredes da sala. Como não tinha nada escrito, apenas a decoração... a sorte é que eu tinha alguns livros no armário e elas ainda foram na outra sala pra buscar mais apoio. Minha sala tem tudo e não tem nada...

Formadora: O que você acha que deveria estar exposto então?

Professora: Sei lá, mais coisas escritas.

[...]

Formadora: No planejamento estavam previstas intervenções quando necessário. Seriam apenas nossas ou poderíamos considerar entre as crianças?

Professora: Nossas, na verdade pensamos em fazer intervenções à medida que as dúvidas aparecessem.

Formadora: Qual foi o propósito comunicativo da atividade? Houve registro das escritas? As crianças refletiram sobre o sistema de escrita?

Professora: Não pensamos nisso.

Formadora: Quais adaptações às necessidades da turma poderíamos ter feito?

Coordenadora e professoras: Não pensamos nisso também.

[...]

Formadora: O que precisaríamos reconsiderar depois desse momento reflexivo?

Coordenadora: Precisamos rever o planejamento, acho que as condições didáticas poderiam ter sido mais bem pensadas. A questão da sala também, precisa ter suporte.

Professora: Eu preciso conhecer melhor meus alunos, mesmo sendo alfabéticos, sei que eles não pensam iguais. Ia falar da sala, tenho tudo e ao mesmo tempo não tenho nada.

Esse fragmento da interlocução entre a formadora, a coordenadora pedagógica e professora suscita muitas reflexões. Entretanto, destacaremos alguns aspectos que consideramos imprescindíveis para aprofundar a discussão sobre a intervenção didática no contexto da formação de professores. O primeiro aspecto reside em uma certa confusão entre os termos situação didática, intervenção didática, condições didáticas e recursos didáticos. Por este motivo, tentaremos diferenciá-los para situar a discussão a partir de conceitos mais bem delineados.

A intervenção didática, como discutido anteriormente, consiste em uma ação intencional do professor na qual o meio social é modelado com o intuito de oferecer obstáculos passíveis de superação e recursos disponíveis para enfrentá-los. A situação didática é onde a intervenção didática se realiza. Uma situação na qual o sujeito interage com um meio específico que determina um certo conhecimento. Brousseau (2008, p.19) afirma que “denominamos situação o modelo de interação de um sujeito com

um meio específico que determina um certo conhecimento, como o recurso de que o sujeito dispõe para alcançar ou conservar, nesse meio, um estado favorável”. O autor destaca ainda que a “a situação didática é todo o contexto que cerca o aluno, nele incluídos o professor e o sistema educacional” (2008, p. 21).

No entanto, a expressão intervenção geralmente é confundida como uma interferência direta que o professor realiza na situação didática. Por esse motivo a professora previu no seu planejamento que faria intervenções “quando necessário”, como se a intervenção se limitasse apenas aos intercâmbios orais entre ela e os alunos. A intervenção pode conter interações entre a professora e o aluno, mas não se reduz a isso. É perfeitamente plausível que uma determinada intervenção didática potencialize, por exemplo, as interações entre os estudantes ou entre o estudante e um determinado objeto cultural, sem a interlocução oral com o professor. Uma boa intervenção didática é aquela que fomenta situações didáticas nas quais os alunos tenham desafios a enfrentar e recursos para resolvê-los. Para tanto, se faz necessário assegurar condições didáticas. Como afirma Weisz,

Para terem valor pedagógico, serem boas situações de aprendizagem, as atividades propostas devem reunir algumas condições, respeitar alguns princípios. Boas situações de aprendizagem costumam ser aquelas em que: os alunos precisam pôr em jogo tudo que sabem e pensam sobre o conteúdo que se quer ensinar; os alunos têm problemas a resolver e decisões a tomar em função do que se propõe produzir; a organização da tarefa pelo professor garante a máxima circulação de informação possível; o conteúdo trabalhado mantém suas características de objeto sociocultural real, sem se transformar em objeto escolar vazio de significado social (2009, p. 65-66).

A condição didática não se trata de um pré-requisito para a aprendizagem, mas um conjunto de aspectos que precisam ser assegurados para que a situação didática se estabeleça. Em uma situação de produção de texto, por exemplo, o professor precisa

planejar a intervenção didática garantindo, entre outras condições, que os alunos conheçam o gênero textual que estão produzindo, que tenham clareza sobre o que, para que e para quem estão escrevendo, que os alunos façam um roteiro prévio do seu texto antes de produzi-lo e que tenham a oportunidade de revisá-lo para avaliar se o destinatário conseguirá compreender o que se deseja comunicar. Uma situação didática de produção de texto, com essas condições didáticas asseguradas, potencializa uma relação muito mais significativa do sujeito com o meio social. Isso é muito diferente, por exemplo, de colocar um tema no quadro e solicitar que os alunos façam uma redação. Isso é abandonar os alunos à própria sorte.

Outra confusão muito comum é entre condição didática e recurso didático. No caso da produção de texto, por exemplo, apresentar aos alunos textos considerados valiosos para uma comunidade de leitores se configura como uma condição didática que está relacionada aos recursos didáticos selecionados pela professora. A seleção de recursos didáticos deve estar sempre atrelada às condições didáticas que precisam ser oferecidas, mas nem todo recurso didático é em si uma condição didática, porque depende da forma como esse recurso se integra à situação didática. Quando os recursos didáticos selecionados são inadequados, a condição didática e a própria situação didática ficam comprometidas.

Também não são raras as vezes em que os recursos didáticos simplesmente não existem. Durante a interlocução que estamos analisando, a professora se deu conta sobre a inexistência de recursos didáticos que pudessem assegurar boas condições didáticas para os alunos. Quando responde ao questionamento da formadora dizendo que na sua sala deveria ter “mais coisas escritas”, ela refere-se aos objetos culturais. Os recursos didáticos estão na cultura. Todos os elementos culturais são recursos didáticos e precisam ser apresentados aos estudantes para que possam se apropriar da cultura e transformá-la.

Outro aspecto que chama a atenção no fragmento é a declaração da professora ao reconhecer que a “atividade ia ser muito fácil para as minhas crianças porque já estavam todos alfabéticos”. Isso é mais comum do que se possa imaginar. Tomar decisões sobre quais são os obstáculos que as crianças precisam enfrentar pressupõe um acompanhamento sistemático de suas aprendizagens. Infelizmente os professores ainda se apoiam em uma concepção secular de ensino que pressupõe que todos os indivíduos aprendem as mesmas coisas, do mesmo jeito e ao mesmo tempo. Há quase 100 anos, Vygotsky já dizia que,

Até hoje o aluno tem permanecido nos ombros do professor. Tem visto com olhos dele e julgado tudo com a mente dele. Já é hora de colocar o aluno sobre as suas próprias pernas, de fazê-lo andar e cair, sofrer dor e contusões e escolher a direção. E o que é verdadeiro para a marcha – que só se pode aprendê-la com as próprias pernas e com as próprias quedas – se aplica igualmente a todos os aspectos da educação (2004, p. 452).

Essa provocação nos remete novamente à complexidade da mediação e confirma que considerar a interação social e a referência do outro é um aspecto fundamental no planejamento de intervenções didáticas. Entretanto, as interações de parceria e cooperação entre crianças e entre elas e o professor não podem ser vistas estritamente como harmoniosas e homogêneas. Como afirma Vygotsky,

Um pensamento emitido, um quadro pintado e uma sonata composta nascem de um estado de incômodo dos seus atores e procuram através da reeducação modificar as coisas no sentido de uma maior comodidade. Quanto maior é a tensão no incômodo e ao mesmo tempo mais complexo o mecanismo psíquico do homem tanto mais naturais e insuperáveis se tornam os arrebatamentos pedagógicos e mais a energia com que irrompem (2004, p. 460).

As atividades propostas às crianças não podem ser fáceis. As situações didáticas precisam se configurar como problemas reais, como desafios que façam sentido para as crianças. Por este motivo, reiteramos a ideia de que a intervenção didática precisa ser compreendida para além de uma mera interlocução oral entre o professor e o aluno, mas como uma ação intencional que gera incômodos, que inverte a ordem das coisas e que coloca desafios possíveis para os alunos. Se quisermos empreender algo novo nesse mundo, precisamos entender que

[...] a vida se revela como um sistema de criação, de permanente tensão e superação, de constante criação e combinação de novas formas de comportamento. Assim, cada ideia, cada movimento e cada vivência são uma aspiração de criar uma nova realidade, um ímpeto social no sentido de alguma coisa nova (VIGOTSKY, 2004, p. 462).

O intercâmbio entre formadora, coordenadora e professora revela a aspiração em criar uma nova realidade em sala de aula, um ímpeto social no sentido de empreender alguma coisa nova. À primeira vista o fragmento apresenta muitos problemas, mas um olhar mais apurado sobre a reflexão realizada, revela a potência formativa ali explicitada. Sem querer transpor para os adultos o que Vygotsky propôs para as crianças, nos aventuramos em afirmar que as contradições e as imprecisões manifestas pelos professores, ao longo do seu processo de formação, fornecem indícios interessantes sobre o que eles sabem e sobre o que eles podem aprender. Talvez resida aí uma pista sobre como se pode aproximar cada vez mais a formação continuada aos desafios da sala de aula.

Considerações Finais

Quando a formadora do fragmento analisado questiona sobre o que é preciso reconsiderar depois da reflexão realizada, a coordenadora indica a revisão do planejamento e a professora

explicita a urgência em conhecer o que pensam os alunos. Neste momento, ambas estão dando ênfase à necessidade de ajuste da intervenção didática. Conhecer o que pensam os alunos e revisar o planejamento são aspectos imprescindíveis para que a intervenção didática se constitua de fato em uma ação intencional, na qual o meio social é modelado para se configurar como um obstáculo possível de ser superado a partir dos recursos disponíveis.

Ajustar a intervenção didática e dotá-la de sentido cultural, demanda tomar decisões sobre as condições didáticas que são necessárias e os recursos didáticos mais adequados. Por este motivo, a discussão sobre as intervenções didáticas gera tantos incômodos na formação de professores. Isso é um indício de que este é um conteúdo extremamente pertinente quando se pensa em políticas de formação continuada comprometidas com a aprendizagem dos estudantes.

O *locus* privilegiado de formação são os espaços de atuação dos professores, nos quais esses profissionais têm como seus principais parceiros formativos os próprios colegas, os coordenadores pedagógicos, os gestores e, sobretudo, as crianças. A formação pensada nesse contexto, contribui sobremaneira para a valorização da prática profissional e por este motivo a sala de aula precisa ser entendida como ponto de partida e ponto de chegada para o planejamento das intervenções didáticas.

Assim, defendemos que a discussão sobre a intervenção didática precisa protagonizar as práticas formativas. Isso coloca um desafio para as políticas de formação continuada de professores alfabetizadores porque impõe uma proposta capaz de superar os pacotes formativos que desconsideram as crianças e seus contextos. A interação precisa se configurar como um aspecto central nas relações formativas entre formador-coordenador-professor, formador-coordenador, coordenador-professor e professor-crianças.

Por fim, vale destacar que pensar a ação formativa tendo como conteúdo central a intervenção didática implica assegurar determinadas condições de trabalho. Entre elas, a permanência de

professores e coordenadores pedagógicos na escola. A rotatividade impede que se conheça os alunos e que sejam instituídos vínculos, aspectos necessários para criar uma identidade em cada comunidade escolar, comprometida com a aprendizagem dos sujeitos ali envolvidos.

Referências

BECKER, F. **A Epistemologia do Professor: o cotidiano da escola.** Petrópolis: Vozes, 1993.

BERTUCCI, P. M. **Intervenção Urbana, São Paulo (1978-1982): o espaço da cidade e os coletivos de arte independente viajou sem passaporte e 3Nós3.** 2015. 166 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) - Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

BROUSSEAU, G. **Introdução ao estudo da teoria das situações didáticas: conteúdos e métodos de ensino.** São Paulo: Ática, 2008.

FREITAS, M. T. de A.; RAMOS, B. S. (Orgs.). **Fazer Pesquisas na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção.** Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010.

GIUSTA, A. da S. Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas. **Educação em Revista.** v. 1, p. 24-31, 1985.

LIBÂNEO, J. O campo teórico e profissional da didática hoje: entre Ítaca e o canto das sereias. In: FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. (Orgs.). **Didática: embates contemporâneos.** São Paulo: Loyola, 2012.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa.** v. 25, n. 1. São Paulo: 1999, p. 11-21.

- NÓVOA, A. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, A. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- NÓVOA, A. **Profissão professor**. Lisboa: Porto Editora, 1995a.
- NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Lisboa: Porto Editora, 1995b.
- QUEROL, M. A. P.; JACKSON FILHO, J. M.; CASSANDRE, M. P. Change Laboratory: uma proposta metodológica para pesquisa e desenvolvimento da aprendizagem organizacional. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 12, n. 4, p. 609-640, 2011.
- ROCHA, M. L.; AGUIAR, K. F. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 23, n. 4, p. 64-73, dez. 2003.
- SCHÖN, D. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SZYMANSKI, H.; CURY, V. E. A pesquisa intervenção em psicologia da educação e clínica: pesquisa e prática psicológica. **Estudos de Psicologia**, v. 9, n. 2, p.355-364, maio/ago. 2004.
- TRINDADE, I.; TEIXEIRA, J. A. C. Intervenção psicológica em centros de saúde: o psicólogo nos cuidados de saúde primários. **Análise Psicológica**, n. 2, v. 16, p.217-229, 1998.
- VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- VIGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Tradução Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2 ed. São Paulo: Ática, 2009.
- ZEN, G. C.; D'ÁVILA, C. As relações entre formação, ensino e aprendizagem no contexto de práticas alfabetizadoras. **Laplage em Revista**, v. 4, n. especial, p. 122-134, 2018.

SOBRE A PROFISSÃO PROFESSOR: VOZES DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Lúcia Gracia Ferreira
Risía Silva Chaves Gusmão
Fábio Viana Santos
Thays Marinho Oliveira

Introdução

Há muito tempo foi depositada na Educação a esperança de mudanças sociais. Sendo assim, consideramos que discutir temas relacionados a educação, a formação docente e ao exercício da docência é uma forma de buscar novos conhecimentos ligados ao processo de aprendizagem. Acreditamos que a mudança da educação vai ocorrer a partir de ações individualizadas que tomarão proporções maiores e, a partir de então, se transformará em ações conjuntas.

Sabemos que os professores como profissionais da educação precisam conhecer melhor o seu campo de atuação, preparando-se para o desempenho de sua função. É preciso que estes estejam envolvidos e façam parte desse contexto no processo de formação de professores e na sua profissionalização. Desse modo, é evidente que a leitura de textos e contextos ajudará esse profissional a desempenhar a sua função.

A profissão docente é uma atividade complexa devido às demandas cotidianas e exigência de saberes e por suas implicações na relação com o outro e na própria maneira de expressar e desenvolver os conhecimentos. Por isso, pensar sobre o papel do professor e o processo do desenvolvimento profissional colaboram para a transformação no desenvolvimento

de atitudes, das relações interpessoais, das competências direcionadas ao processo pedagógico, e, conseqüentemente, para a construção da identidade de um novo professor, que se configura com um processo em constante movimento.

Com isso, este trabalho objetivou refletir sobre aspectos referentes a profissão docente, a partir das vozes de professores da Educação Básica. Nesses conhecimentos envolvem-se a história da profissão, sua identidade, seu campo de atuação e seus contrastes.

Esta pesquisa foi realizada com estudantes do curso de Pedagogia de uma universidade pública da Bahia que eram professores da Educação Básica. O desenvolvimento da pesquisa de campo deu-se no ano de 2015 através do questionário como instrumento de produção de dados, que foram respondidos por 15 alunos que são professores da Educação Básica. Assim, o caráter qualitativo da pesquisa demonstra a análise dos conhecimentos sobre a profissão docente. O questionário era composto de cinco questões abertas que foram analisadas a partir da análise conteúdo de Bardin (2010).

Desenvolvimento profissional e a constituição do ser professor

A vida é permeada por mudanças que levam o indivíduo a rever caminhos, retroceder ou avançar. Segundo Bogdan e Biklen (1994), em sua caminhada os sujeitos atribuem significados, essenciais e não acidentais, às suas experiências. Tais significados relacionam-se as interações desse sujeito na vida social e influenciam na construção da identidade profissional. Assim, também, ocorre na trajetória docente. O professor vai, ao longo de sua vida, experienciando e significando a sua jornada nos diversos espaços em que transita, além do profissional. Espaços esses que abarcam histórias pessoais e sociais que influenciam esse sujeito e que diferencia a sua trajetória profissional.

Para Day (2001), a história pessoal e profissional do professor é relevante para compreender o sujeito e sua prática e para promover o seu desenvolvimento profissional. Assim, o Desenvolvimento

Profissional Docente (DPD) é isso, conexão, interligação de diversas esferas, o que tende a provocar mudança nos envolvidos no processo. As trajetórias pessoal e profissional articulam-se e impactam o desenvolvimento desse sujeito. Os professores são pessoas que se desenvolvem ao longo da vida e com todas as experiências e relações, sejam na família, ambientes informais, escola, com os colegas e com os estudantes, estas influenciam nesta trajetória que também provocam influências que possibilitam o seu desenvolvimento profissional ou o impedem. Conforme Sarmiento (2009), a ação reflexiva do professor na sala é influenciada por ações realizadas na escola e na sociedade. E por meio dessa infinidade de vivências ocorre o desenvolvimento profissional docente.

Imbernón (2011) alerta sobre o perigo em limitar o termo desenvolvimento profissional à formação docente. A docência é uma profissão e a formação constitui-se um dos aspectos do desenvolvimento, todavia conforme o autor a profissão docente se desenvolve, também, por outros fatores, dentre eles o salário, a demanda do mercado de trabalho, o ambiente de trabalho, a promoção, estruturas hierárquicas, carreira, enfim diversos aspectos que contribuem para que o desenvolvimento profissional avance ou seja interrompido. Por entender que os professores impactam e são impactados pelos diversos contextos em que estão inseridos e essa conexão interfere na constituição desses sujeitos, não podemos entender o DPD como algo padronizado para todos os professores em todos os lugares. Se há algo que interrompe esse processo, uma doença, uma perda de um ente querido, por exemplo, sua ação e seu DPD tende a sofrer impacto. É perceptível que o estresse e o adoecimento docente se faz cada vez mais presente, diante de uma conjuntura de intensificação do trabalho docente, controle da prática docente por meio de diversas ações que visam monitorar e direcionar suas práticas, dentre várias citamos a padronização dos currículos da educação básica através da Base Nacional Comum Curricular e da formação de professores (Base Nacional Comum da Formação), a escola sem partido, a retirada da autonomia e respeito à diversidade em diversos encaminhamentos por meio dos órgãos

oficiais ou por ausência da ação necessária dos nossos governantes. E em meio a este cenário desafiador, a identidade profissional do professor vai sendo constituída. Com tudo isso vale questionar: como a escola tem contribuído para a construção dos saberes profissionais deste professor?

Escola: lugar de construção de saberes profissionais

Os saberes dos professores não se originam de um só lugar, nem de um momento específico na história do sujeito, mas desenrola-se durante toda a sua trajetória. De acordo com Freire (1997, p. 79), “ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar”. E nessa caminhada, nos diversos espaços em que transita, o docente aprende, coloca em dúvida concepções e, aos poucos, os saberes são construídos. E essa noção do saber ser construído no decorrer do tempo, traz à tona a importância dos percursos pessoais e profissionais do docente.

Tardif conceitua o saber docente “[...] como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2002, p. 36). Dessa forma, em sua prática ele vai mobilizando os saberes. E a escola, não se posiciona como único nem como o *locus* mais relevante para construção desses saberes. Nesse espaço, o professor confronta os conhecimentos oriundos de sua formação com a realidade.

No início da docência, quando os professores têm contato com o espaço escolar, muitos chegam a desistir da carreira quando confrontam o arcabouço teórico e o ideal de escola partilhado na universidade diante das situações reais do cotidiano escolar. Segundo Tardif (2002), as experiências vivenciadas no início da profissão influenciarão a história profissional desses sujeitos. Tal realidade justifica-se tendo em vista a escola configurar-se, conforme Gatti (2017), como uma instituição integrante da sociedade e assim como tal apresenta conflitos e

tensões. Para a autora, saber viver numa escola é tão importante quanto saber ensinar. Assim, nesse lugar de construção de conhecimento, desenrolam-se, dentre várias situações, ações planejadas em prol de interesses e controle por parte dos governantes, carências e demandas sociais trazidas pelos estudantes, violência, indisciplina, pouco investimento na educação e em seus profissionais. Dessa forma, em meio a esse universo de ações e relações, de desafios e lutas, instaura-se, também, um lugar de construção de saberes e de crescimento do professor, pois as necessidades levantadas no processo ensino-aprendizagem o impulsiona a construir e mobilizar saberes e, dessa maneira, crescer como profissional. Logo, segundo Tardif (2002), os saberes não somente são personalizados, se levarmos em conta que os professores possuem trajetórias diferentes, como são contextualizados, quando pensamos em utilizá-los em uma dada situação a depender do contexto. E a escola é esse espaço, rico de relações, demandas e fecundo para alicerçar e mobilizar esses saberes, um lugar propício para promover o desenvolvimento profissional docente.

Profissão professor: resultados

Buscamos verificar o que os professores investigados sabiam sobre a história da profissão docente. Analisamos os dados categorizando as respostas. Os dados revelaram que estes sabiam que esta começou como uma profissão masculina e que depois passou a ter uma incidência maior de mulheres; que sua origem tem a relação com a Igreja e que é um trabalho desvalorizado. Assim, consideramos que “um primeiro fio condutor é que o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula” (TARDIF, 2002, p. 28), com a função de levar esse conhecimento até a sociedade. Por isso é que a formação para o magistério deve levar em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu

trabalho cotidiano, valorizando-o e reconhecendo-o como essencial para a formação do homem.

Sobre a identidade docente falaram que alguns já nascem professor, que aprende a ser professor na prática, que essa identidade é construída e reconstruída todos os dias na prática, que se identificar com a profissão ajuda no desenvolvimento do trabalho docente. Sabemos que é no meio social e cultural que a identidade é construída. Ao abordar a questão da identidade do professor, Nóvoa (1998, p. 28), ressalta que:

A forma como cada um de nós constrói a sua identidade profissional define modos distintos de ser professor, marcados pela definição de ideais educativos próprios, pela adoção de métodos e práticas que colam melhor com a nossa maneira de ser, pela escolha de estilos pessoais de reflexão sobre a acção. É por isso que, em vez de identidade, prefiro falar de processo identitário, um processo único e complexo graças ao qual cada um de nós se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional.

A respeito do campo de atuação disseram que a escola é esse lugar e que esta precisa oferecer condições para o exercício da profissão e o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Assim, a continuação da formação docente é importante para o cidadão do mundo - o homem - visto que a sociedade e a escola estão ligadas; e, para a formação própria como ser indicador do futuro - o professor. Visto que a educação tem passado por mudanças e que não podemos ficar fora das mesmas é que devemos analisar criticamente o processo educacional, para então, podermos subsidiar uma discussão de maneira a provocar mudanças.

Os participantes da pesquisa também falaram sobre a formação docente e como esta vem ocorrendo. Remeteram as lacunas pedagógicas referentes aos saberes da docência, das deficiências existentes nos cursos de licenciatura e que estes não preparam para a prática. Perrenoud *et al* (1998) diz que “a qualidade de uma formação depende, sobretudo, de sua

concepção”, ou seja, do que se pretende produzir. Assim, é a partir da educação que há uma busca de um conhecimento, capaz de possibilitar ações conjuntas e trabalho que levem ao êxtase humano de realização.

Apontaram que não há uma valorização do professor, que se cobra muito desse profissional, mas dá a ele pouco para exercer sua profissão. Falaram da falta de uma política pública efetiva de profissionalização docente. Dessa forma, evidencia-se também um paradoxo quanto a profissão de professor, “são vistos como profissionais pouco competentes e pouco qualificados, mas carregando a maior parte das esperanças de mudanças sociais e culturais” (LUDKE *et al*, 1999, p. 282). Percebe-se que há uma distância muito grande entre o real e o ideal que precisa ser minimizada. Partindo do princípio de que é em nós, professores, que estão as esperanças de mudanças sociais e culturais, entendemos que deve haver uma valorização bem maior desses profissionais, o que torna a sua “qualificação” um desafio do futuro que deve ser construído gradativamente. Profissionais comprometidos com a educação e formados para atuar na área prática é o que queremos que seja construído para atender a demanda educacional.

Diante dos resultados acreditamos que a formação inicial dos profissionais da educação não deve limitar-se aos conteúdos curriculares, mas se estender nas discussões da escola como um todo e refletir nas suas relações com a sociedade. Sabemos que qualquer profissional da educação deve ser formado com um olhar voltado para a formação de cidadãos críticos e reflexivos. Como afirma Imbernón (2005, p. 15) “formar o professor na mudança para a mudança”. A formação do professor de boa ou má qualidade irá contribuir ou não para a formação de indivíduos reflexivos.

Entendemos então que a busca de novos conhecimentos por parte do professor é ponto de partida para a busca de mudanças na educação, que podem ocorrer a partir de ações individualizadas, e tomar proporções maiores, interagindo o corpo docente, transformando-se em ações coletivas.

A aprendizagem é desencadeada por situações nas quais os alunos, interagindo com outras pessoas, podem levantar hipóteses e receber ajuda. Ser professor é promover esta ajuda e acreditar na capacidade das crianças. Nesse processo de construção e efetivação da aprendizagem é essencial a troca de experiências, de conhecimento e de informações entre alunos e professores. Quando o professor acredita, promove também no educando esta consciência de fé, levando-o a construção do saber.

A sociedade contemporânea está firmada em opiniões que, muitas vezes, leva a alienação e informações distorcidas, uma vez que não nasceram da reflexão individual, mas foi imposta e condicionada. Ser professor nesta sociedade requer uma articulação voltada mais para o novo sem desprezar o velho, com atitudes que levam os alunos a interagir com o seu meio, para que a educação possa ser um veículo que promova reflexão crítica.

Considerações Finais

Vivemos no mundo do conhecimento, por isso o professor precisa ensinar a pensar, saber comunicar, saber pesquisar, ter raciocínio lógico, mas primeiro o professor precisa construir e reconstruir saberes. O professor deve ser um eterno aprendiz, e estar em constante reflexão sobre a sua prática, não apenas no exercício da sua profissão, como também na sua vida pessoal. Diante de tantos desafios que envolvem a estrutura dessa profissão, consideramos válida a pesquisa realizada. Neste contexto o professor é muito mais mediador do conhecimento e isto leva a construção de um saber mais significativo.

O novo professor surge com uma nova identidade, que segundo Pimenta (2002) se constrói pelo significado dado por cada professor a sua profissão docente, de acordo com a sua história, experiências e saberes. Uma identidade de construtor e organizador da aprendizagem, pois ser professor é ser leitor e aprendente é ser capaz de refletir e adquirir novos saberes através da formação e da experiência.

Dessa forma os resultados da pesquisa mostraram que estes estudantes conhecem aspectos da profissão que exercem, e compreendem que essa identidade se constrói e se firma através de um processo de construção, desconstrução e reconstrução constantes, e que os saberes são mobilizados na prática, dando assim sentindo a profissão e a prática docente.

Referências

- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2010.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto – Portugal: Porto Editora, 1994.
- DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- GATTI, B. A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: forma-se para a mudança e a incerteza. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- IMBERNÓN, F. Un nuevo desarrollo profesional del profesorado para una nueva educación. **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen, RS, v.12, n. 9, p. 75-86, 2011.
- LUDKE, M. *et al.* Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. **Educação e Sociedade**. Ano XX, nº 68, dez. 1999, p. 278 -298.

PERRENOUD, P. *et al.* **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 20-62.

NOVOA, A. A. Relação escola-sociedade: “novas respostas para um velho problema”. In: SERBINO, R.V. *et. al.* (Orgs.). **Formação de professores.** São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. p. 19-39.

SARMENTO, T. Contextos de vida e aprendizagem da profissão. In: FORMOSINHO, J. (coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente.** Porto: Porto, 2009. p. 303-327.

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

OS SABERES DOCENTES E RELAÇÕES INTERATIVAS NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EXERCÍCIO¹

Roselane Duarte Ferraz

Introdução

Promover relações menos verticalizadas entre professor-aluno e conhecimento, no contexto da formação de professores em exercício, configura-se como um dos princípios da perspectiva da racionalidade prático-reflexiva. Entretanto, materializar a interação entre as dimensões discente e docente em torno do conhecimento acarreta uma complexidade para os formadores de professores, pois nessa abordagem preza-se pelo reconhecimento e valorização da autonomia docente, em que a prática é compreendida como um campo de fomento, problematização e reflexão dos saberes docentes, neste caso, os saberes dos professores-cursistas².

No âmbito das relações entre professores-alunos-conhecimento, considerada por Zabala (1998, p. 89) “a chave de todo o ensino”, o nível de participação dos alunos no processo educativo dará configurações diferenciadas nas situações de ensino e, conseqüentemente, variados efeitos nos percursos de ensino-aprendizagem.

¹ Este artigo trata de um recorte atualizado de pesquisa de doutorado realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE.

² Adotaremos a expressão professores-cursistas para designar os professores da educação básica que estão na condição de alunos do curso de formação de professores em exercício.

Neste aspecto, quando observamos os modelos de formação de professores, torna-se perceptível as particularidades que cada abordagem apresenta. Nos modelos de formação baseados na racionalidade técnica, por exemplo, prevalecem relações hierarquizadas entre o formador, os professores-cursistas e conhecimentos, cabendo ao formador a posição de domínio do conhecimento, enquanto para o aluno, destina-se a interiorização dos conhecimentos sistematizados nos programas e disciplinas (ZABALA, 1998).

Contudo, algumas abordagens de formação docente assumem posicionamentos diferenciados a respeito das relações interativas entre professor-aluno-conhecimento. Entre elas, evidenciamos aquelas respaldadas nos pressupostos da racionalidade prático-reflexiva.

Nesse modelo, o professor é considerado um profissional autônomo, que reflete, toma decisões e cria durante sua ação pedagógica, a qual é entendida como um fenômeno complexo, singular, instável e carregado de incertezas e conflitos de valores. De acordo com essa concepção, a prática não é apenas lócus da aplicação de um conhecimento científico e pedagógico, mas espaço de criação e reflexão, em que novos conhecimentos são, constantemente, gerados e modificados (DINIZ-PEREIRA, 1999, p. 113).

Nessa perspectiva, as relações interativas entre aluno e professor sintoniza o discente ao nível de sujeito ativo, portanto produtor de conhecimentos. Assim, esses modelos de formação docente consideram “que a prática apresenta um estatuto epistemológico próprio e dão status privilegiado ao saber produzido nesta instância” (CHAPANÍ, 2008, p. 05).

Neste estudo, o eixo central está no argumento de que na perspectiva prático-reflexiva, predomina o princípio da valorização dos profissionais da Educação Básica, reconhecendo-os como produtores de saberes. E, sendo assim, visualiza-se uma formação em que os saberes práticos encontrem espaços para reflexões, no contexto do diálogo estabelecido entre os saberes

advindos da formação em exercício e a complexidade proveniente das práticas oriundas do campo do trabalho docente (SCHÖN, 1995; PÉREZ-GÓMEZ, 1998; MIZUKAMI *et al.*, 2002).

Para corresponder a este princípio, os formadores de professores vivenciam alguns desafios. O primeiro deles refere-se a compreensão de que a modalidade emergencial de formação de professores em exercício configura-se como uma proposta direcionada para um público que tem um perfil definido, ou seja, são professores. Contudo, ainda, não possuem a formação em nível superior, a licenciatura.

Como segundo desafio, é preciso considerar que os sujeitos dos cursos de formação em exercício apresentam interesses profissionais definidos e com expectativas de que a proposta formativa contribua no seu percurso profissional. Isso implica tomar os saberes provenientes das experiências práticas dos professores-cursistas como referência para que, mediante análise e interpretação, à luz dos conhecimentos teóricos, sejam ressignificados de modo a enriquecer o seu trabalho. Assim, os formadores são desafiados a promover situações de ensino que fomentem a problematização dos conhecimentos práticos dos professores, tomando-os como objeto de reflexão.

Dado o exposto, buscamos, neste artigo, responder a algumas questões norteadoras do estudo: como os conhecimentos dos professores-cursistas estão sendo reconhecidos nas propostas de formação em exercício? As experiências práticas desses profissionais constituem material para a reflexão nos projetos dos cursos de formação em exercício?

Assim, objetivamos identificar, nas relações interativas entre professor e alunos, situações de ensino que evidenciem dois aspectos: o reconhecimento e a problematização dos saberes dos professores-cursistas.

Relações menos verticalizadas no contexto da formação de professores

Segundo Zabala (1998), o eixo de todo o ensino está nas relações estabelecidas entre professor, aluno e os conteúdos da aprendizagem, pois estas interações definirão os diferentes papéis dos sujeitos envolvidos (professores e alunos). Para o autor, essa configuração produzirá concepções e práticas teórico-metodológicas diferenciados, em função das características específicas das relações constituídas por esses sujeitos.

Portanto, o foco será no nível de participação do aluno no processo de ensino-aprendizagem. Zabala (1998) ao tecer suas análises sobre esse tema observa, por exemplo, que na abordagem tradicional o aluno assume a condição de passividade ao interiorizar os saberes apresentados pelo docente. Cabe ao formador transmitir os conhecimentos. Nessa concepção, a relação entre ensino-aprendizagem é enquadrada pelo viés hierárquico, prevalecendo práticas de repetição e memorização, nas quais o aluno reproduzirá informações, sem que estas sofram nenhum tipo de alteração.

No campo da formação de professores, também, é perceptível propostas respaldadas nos modelos tradicionais. Nestes modelos, Pérez-Gómez (1995, p. 96), observa que “[...] a atividade do profissional é sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas”. A prática encontra-se em um processo de subordinação em relação aos conhecimentos científicos.

Entretanto, estudiosos que defendem a abordagem prática reflexiva, tais como Donald Schön (1995), propõem o trabalho docente como um processo reflexivo e reafirmam a necessidade de contribuir para a formação de um profissional que desempenhe papel ativo, rompendo com as concepções de que só os centros universitários produzem conhecimento (GERALDI; MESSIAS; GUERRA, 1998). E, em função disso, caberia aos

formadores de professores, promover ações que fomentassem a autonomia discente.

Assumir esse posicionamento implica em compreender a prática docente na complexidade das ações interativas entre as demais dimensões da prática pedagógica, mediadas pela construção do conhecimento. Sendo assim, torna-se necessário entender que essas interações são caracterizadas, também, por manifestações conflituosas.

E, são esses embates que dinamizam as interações existentes entre as dimensões da prática pedagógica. À medida que essa interatividade, permeada por conflitos, é tomada por problematizações, revisões de posicionamentos, reformulação de conceitos, acabam por produzir uma prática ressignificada pela ampliação dos conhecimentos. Isso significa afirmar que a ideia de interatividade desafia a prática docente a vivenciar o coletivo, pois isoladamente, assim como as demais práticas (discente, gestora, epistemológica), perde o sentido (FREIRE, 1987; PIMENTA, 1999; SOUZA, 2009).

Esse argumento remonta a duas ações, consideradas necessárias para vivenciar o processo interativo: o diálogo e a reflexão. Primeiro, argumentamos que, por meio do diálogo, as reflexões individuais ganham um campo de interconexão, pois trazem para a coletividade as divergentes posições e opiniões, as opções e, conseqüentemente, os conflitos que possam surgir desse processo. Assim, no diálogo, esses sujeitos recebem as ferramentas necessárias para criar e ressignificar, para transformar e transformar-se. Para Freire e Shor (2013, p. 5), “O diálogo é o momento em que os homens se encontram para refletir sobre a realidade tal como fazem e refazem”; segundo, essa relação dialógica implica em um processo solidário entre ação e reflexão, promotor de mudanças, pois configura-se em “um ato de criação” (FREIRE, 1987, p. 79). Essas transformações tanto internas, facilitadas pela reflexão, quanto externas, provocadas pela ação.

Tal constatação toma por base a ideia de aceitar a natureza do ser humano, como ser inacabado e, consciente dessa condição,

também se torna consciente das inúmeras possibilidades de transformação, tal como afirma Freire (2013, p. 53): “O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face ao mundo que não é de quem não tem nada a ver com ele. [...] É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história”.

Promover interatividade menos verticalizada, também, significa o respeito e a valorização dos conhecimentos dos alunos e a defesa de participação crítica na própria educação. Sobre isso, Freire e Shor (2013) tece uma crítica às experiências que vivemos nas universidades, as quais preservam a manutenção da distância entre o sujeito e a realidade. Segundo eles, os conceitos estudados nas universidades podem nos distanciar da realidade à qual se referem. Em suas próprias palavras, “em última análise tornamos excelentes especialistas, num jogo intelectual muito interessante – o jogo dos conceitos” (p.27). E, ao assumir essa postura, dando maior ênfase a uma linguagem conceitual em detrimento da linguagem real dos alunos, provoca-se distanciamento entre eles. Esta distância se dá pela contradição entre aquilo que a prática docente prioriza e aquilo que o aluno apresenta como conhecimento concreto. Os formadores, através de suas práticas, primeiro descrevem os conceitos, enquanto os professores-cursistas primeiro descrevem a realidade.

Observando este problema, Freire e Shor (2013) argumentam em defesa de uma educação dialógica, que parta da compreensão dos alunos sobre suas experiências, do concreto, para tecer uma compreensão da realidade em que as dimensões científicas e de mundo possam redimensionar as reflexões pelo viés da criticidade.

Não dicotomizo essas duas dimensões do mundo – vida diária do rigor, senso comum do senso filosófico. [...] compreendo conhecimento crítico ou científico que aparece por acaso, por um passe de mágica ou por um acidente, como se não precisasse se submeter ao teste da realidade. O rigor científico vem de um esforço para superar uma compreensão ingênua do mundo. A

ciência sobrepõe o pensamento crítico àquilo que observamos na realidade a partir do senso comum. [...] Antes de mais nada, estou convencido de que, epistemologicamente, é possível, ouvindo os alunos falar sobre como compreendem seu mundo, caminhar junto com ele no sentido de uma compreensão crítica e científica dele (FREIRE; SHOR, 2013, p. 26).

Para Raimann (2013, p. 130), “andar nessa direção implica na aceitação da relação dialógica entre os envolvidos no processo ensino-aprendizagem”. Segundo o autor, a relação dialógica caracteriza-se por uma “situação de comunicação” como promotora da inter-relação de diferentes compreensões de mundo, que, ao se mesclarem, promovem o a autonomia do sujeito.

Esse posicionamento comunga com a afirmação de Freire e Shor (2013, p. 8), ao considerarem que o “diálogo pertence à natureza humana, enquanto ser de comunicação. O diálogo sela o ato de aprender, que nunca é individual, embora tenha uma dimensão individual”. Neste sentido, ele não poderá ser compreendido, apenas, como técnica de aproximação em as dimensões docente e discente, pois o “diálogo é uma postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos” (p. 5).

O diálogo promove o processo de validação ou invalidação das relações sociais. A comunicação que prevalece no discurso tradicional na educação, por exemplo, convalida as relações sociais dominantes e a forma mecânica de se trabalhar com o conhecimento. Em oposição a essa prática, quando se preconiza uma comunicação democrática, o predomínio da concepção dominante tende a ser invalidado pela defesa da liberdade dos participantes em refazer a sua cultura (FREIRE; SHOR, 2013). Assim, “o objeto a ser conhecido é colocado na mesa entre os dois sujeitos do conhecimento. Eles se encontram em torno dele e através dele para fazer uma investigação conjunta” (p. 9).

Essa análise é interessante, porque revela relações horizontais entre os sujeitos da comunicação. A relação horizontal encontra

base no respeito às diferenças culturais de cada um, significando o reconhecimento da autonomia e a valorização do aluno, na sua integridade, seus conhecimentos, suas concepções (FREIRE, 2013).

É o exercício da escuta que dá sentido ao diálogo, garantindo a sua condição (FREIRE, 2013). Pensar nesse argumento, significa assumir o princípio de que a aprendizagem da escuta, na formação dos profissionais de educação, se dá em um movimento duplo e simultâneo. Duplo e simultâneo porque o exercício da escuta tanto ocorre nas instituições formadoras, na relação entre os professores-cursistas e os formadores, quanto “nas instituições de exercício profissional, na relação docente-discente da educação básica nas suas etapas e modalidades abarcando todas as faixas etárias: crianças, jovens e adultos” (SANTIAGO; BATISTA NETO, 2011, p. 11-12).

Na verdade, aprender-ensinar a escutar é ao mesmo tempo um conteúdo da formação de professores e um conteúdo do exercício profissional. Repertoriar as qualidades que a escuta oportuniza na constituição do ser professor/a no exercício democrático da profissão é desencadear o processo de se constituir como pessoa e como profissional [...]. Em outras palavras, no campo da educação, da formação de professores/as e da docência a escuta está circunscrita no âmbito dos saberes necessários à prática educativa, nos gestos como um saber docente, logo como algo a ser, não só aprendido e apreendido, mas exercitado nos processos de formação docente.

Portanto esse movimento simultâneo do exercício da escuta, no campo da formação de professores, retroalimenta a constituição da identidade profissional docente. E, portanto, ao almejar uma relação dialógica democrática, precisa ser, constantemente, experienciado, fomentado pelos sujeitos deste processo.

De acordo com Anastasiou (2003), o ensino como prática social expressa a imbricação entre o ato de ensinar e o de aprender. O que significa afirmar que a parceria estabelecida entre professor e alunos ultrapassa os limites da sala de aula. Essa observação reafirma um processo de compromisso mútuo de

relação afetiva entre esses sujeitos. Freire (2013, p. 138), ao tratar da afetividade, evidencia a falsa “separação entre seriedade docente e afetividade”. Para ele, partindo da perspectiva democrática não há espaço associar a qualidade do ensino e a certeza do alcance do conhecimento a uma postura severa e distante em relação aos alunos.

Pensando nessas relações, o estudo de Zabala (1998) apresenta uma discussão a respeito organização social da classe. Historicamente, relata as diferentes formas de organização escolar, afirmando que essas mudanças é uma forma de corresponder as novas demandas do ensino. Para ele, a intervenção será o fio condutor da organização do grupo. Entre as formas apresentadas, as mais comuns são a individual e a coletiva. A organização individual se mostra sempre presente nas propostas pedagógicas, pois por mais que aprendizagem esteja fundamentada em um percurso compartilhado, ela sempre será uma apropriação individual.

A organização em grupos ou em equipes potencializa outras oportunidades para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, tais como compartilhamento e integração entre os alunos e docentes, responsabilidade com o todo, capacidade autoavaliativa e dos colegas.

Na formação reflexiva há uma tendência de incentivar um trabalho fundamentado em situações de ensino que fomentem práticas de aprendizagem coletivas, pois a reflexão coletiva configura-se como uma importante estratégia na mobilização desses sujeitos para concretizar mudanças institucionais e sociais.

Metodologia

A opção por realizar uma investigação com ênfase na abordagem qualitativa encontra respaldo nas características do objeto de estudo, pois a ideia dessa abordagem “implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são

perceptíveis a uma atenção sensível (CHIZZOTTI, 2008, p.28). Para a coleta dos dados foram definidos alguns dispositivos instrumentais de pesquisa, tais como a análise documental, observação participante e entrevista. Na organização e tabulação dos dados, utilizamos a técnica da análise de conteúdo, que é concebida como “conjunto de técnicas de análise das comunicações”, portanto configura-se como uma variação de formas e “adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações” (BARDIN, 2010, p. 33). A investigação foi realizada no curso de Pedagogia com ênfase na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, convênio Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)/ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Como colaboradores da pesquisa participaram os formadores de professores, coordenador pedagógico do curso e professores-cursistas.

O reconhecimento e a valorização dos saberes docentes a partir das relações interativas

Alguns estudos identificaram nas propostas de formação de professores em exercício, fundamentadas na perspectiva da racionalidade prático reflexiva, a valorização da prática como eixo fomentador de análise e reflexões no campo da construção dos saberes dos professores (RAMOS, 2011; MIRANDA, 2010; OLIVEIRA, 2010). Nestas proposições “a prática dos professores é rica em possibilidades para a construção da teoria. Contém saberes que advém da ação direta, da instituição, do bom senso, da capacidade pessoal de julgamento, do poder de decisão” (PIMENTA, 2013, p. 13).

Geralmente, estas propostas formativas tomam por base os estudos teóricos fundados na concepção do professor como um profissional prático-reflexivo, entre eles podemos citar Schön (1995, 2000), Pérez-Gómez (1995), Zeichner (1993, 1995, 2008). Para os autores, o professor assume uma posição de autonomia na orientação do seu trabalho pedagógico e, especialmente, na produção de saberes práticos.

Assim, pensando no processo formativo dos profissionais da educação básica, recorreremos às concepções apresentadas por Schön (1995, 2000), Pérez-Gómez (1995), quando consideram o pensamento prático do professor como elemento essencial para a compreensão dos processos de ensino-aprendizagem e para fomentar mudanças nos programas de formação de professores.

A partir dessa premissa, recorreremos ao projeto do curso de formação de professores, para identificar nas orientações da proposta curricular elementos que indicassem a defesa em tornar o conhecimento prático dos professores-cursistas como objeto de reflexão.

O projeto do curso de pedagogia convênio PARFOR/UESB faz referência aos pressupostos da racionalidade prático-reflexiva, ao traçar o perfil do professor a ser formado: “profissional crítico e reflexivo que utilize os elementos da sua prática como fonte de reflexão e busca de soluções, alimentando, assim, continuamente a produção de novos conhecimentos” (UESB, 2008, p. 25).

[...] nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes, tais como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente (PIMENTA, 2013, p. 14).

Observa-se um campo epistemológico enriquecedor para as instituições que promovem a formação dos professores. Neste sentido, a partir do pressuposto da formação prático-reflexiva, o teor apresentado no projeto do curso, a respeito do perfil de profissional que almeja formar, propõe um processo formativo que valorize os conhecimentos provenientes da prática dos professores-cursistas. Proposição reiterada em um dos objetivos: “refletir sobre a experiência docente, na perspectiva de aprofundar os saberes da docência necessários ao exercício da profissão” (UESB, 2008, p. 25).

Considerando o princípio da prática reflexiva de atribuir ao professor-cursista o status de produtor do conhecimento, buscamos identificar, nos depoimentos dos coordenadores e formadores, se os professores-cursistas eram reconhecidos como sujeitos do saber.

O perfil desse aluno é diferente. É um aluno que tem a prática, mas não tem a fundamentação. E é interessante quando ele diz: “eu faço isso, mas não sabia que se chamava assim”. A alegria que nos dá é que há uma consciência mais lúcida, porque eles sabem o que estão fazendo. Eles chegam na UESB leigos em leitura, não conhecem autores nenhum, quando pegam um livro tomam susto (Coordenadora administrativa).

Na fala da coordenadora do curso, percebemos que o conhecimento prático constitui o eixo central no perfil do aluno do curso de pedagogia PARFOR/UESB. No entanto, para a coordenadora esse conhecimento mantém um distanciamento dos construtos teóricos. Segundo ela, a fundamentação teórica vem elucidar as práticas docentes desenvolvidas por esses professores no cotidiano do seu trabalho pedagógico.

Esse depoimento nos leva a questionar o sentido de conhecimento que se atribui à prática. Para esclarecer essa compreensão, recorreremos aos estudos de Schön (2000) a respeito das categorias que integram o pensamento prático. Segundo o autor, o professor possui um saber profissional que provém do contexto social de trabalho, que se expressa nas ações. É um saber fazer cotidianamente mobilizado, por isso acaba sendo rotinizando, pois se encontra no interior da ação, mas não a precede. É um conhecimento que se limita às características e dinâmicas pertinentes à profissão, portanto, são as tradições, os costumes, as convenções, as linguagens que habilitam os professores no domínio desse conhecimento.

Então, quando a coordenadora afirma ser um saber prático, ela reconhece a insuficiência desse saber pela ausência de uma

fundamentação teórica, não é um saber sistematizado. Portanto, tem o seu mérito, mas não tem reconhecimento acadêmico e científico.

Nesta discussão, percebemos o quanto o posicionamento da coordenadora se aproxima das contribuições de Pimenta (2008) e Libâneo (2008), ao defenderem a necessidade de refletir sobre a prática, mas a partir da apropriação de teorias. Assim, quando o formador contribui para a aquisição teórica e promove, nos professores-cursistas, a compreensão dos próprios pensamentos, para que eles possam perceber as diferenças entre o que pensam e o que fazem, ressignificam não apenas as ações, como, também, os conhecimentos.

Ainda sobre o reconhecimento do professor-cursista como sujeito do saber, identificamos posições diferenciadas, expressando ambivalências no contexto formativo. No relato a seguir, a Formadora 02 apresenta uma experiência de trabalho em um dos municípios que oferta o curso fora da sede. Questionávamos se ela percebia mudanças nos retornos dos alunos diante do trabalho com a disciplina que ministrava. Então, ela respondeu:

Sim, senti mudanças. Mas a questão, como eu estou te dizendo, a questão é mais ortográfica do que, acredito, de prática. Prática, você trabalhava, ele se empolgava. Eles levavam e traziam fotos depois, dizendo que tinha sido um brigadeiro que tinha feito em sala de aula, com a receita e tudo mais. Então, eles mudaram a prática, mas a sistematização para um professor que, de repente, falam que não é importante, mas é importante, sim. Para um alfabetizador, que ele fale e escreva corretamente. Se ele fala e escreve errado, vai fazer com que seus alunos, nessa formação, nesta sistematização fonêmica, apresentem uma dificuldade futura. E o professor é um formador. Ele precisa de uma formação adequada para desenvolver aquele trabalho com as crianças (Formadora 02, grifos nossos).

A entrevista com a Formadora 02 apresenta dados mais agravantes: primeiro porque ela estabelece uma estreita relação entre propostas técnico-metodológicas e saber prático. Neste

sentido, poderíamos conceituar essa ideia como “práticas pedagógicas”, ou seja, são ações de responsabilidade mais imediata dos docentes que constituem “o conteúdo da profissionalidade docente num sentido técnico e restrito” (SACRISTÁN, 1999, p. 73). Nesse aspecto, o saber prático está imerso nas relações estabelecidas entre professor e aluno, a dinâmica de uma aula, os elementos mínimos de uma atividade de planejamento, seleção de conteúdos e recursos. São observadas, também, as influências que recebem dos pares, as participações em diferentes contextos pedagógicos.

O conceito mais imediato de prática remete-nos para as atividades docentes realizadas no contexto da comunicação interpessoal; este conteúdo da prática tem sido veiculado pela investigação educacional dominante e traduz uma redução dos professores ao papel de técnicos que desenvolvem um currículo preparado noutros espaços (SACRISTÁN, 1999, p. 73).

Na fala da Formadora 02, desconsidera-se o reconhecimento do professor-cursista como sujeito produtor do saber, visto que o saber prático a que se refere não provém da problematização das ações, não provém do diálogo com a realidade social em que o seu trabalho se insere. É um saber técnico, instrumental, elaborado por terceiros.

Além dessa questão, a professora inclui, nessa concepção do saber, ausência de um conhecimento de base formativa. Ou seja, não dominam os conteúdos disciplinares para o exercício da docência. Segundo as informações apresentadas por ela, poderíamos denominar os professores-cursistas, com os quais trabalhou, “alfabetizados-analfabetos”. Se somarmos as duas condições, de não reconhecimento dos saberes práticos e da ausência dos conhecimentos disciplinares, então o quadro que se revela é de um perfil de profissional que não dispõe das condições mínimas para exercer a profissão.

Evidente que o domínio dos saberes disciplinares é fundamental para o exercício da docência, mas, na concepção apresentada pela formadora, percebemos subestimação quanto ao saber docente. E, para justificar essa observação, fazemos referência ao trabalho de Roldão (2007, p. 101), para quem o saber docente emerge de vários saberes formais e do experiencial. “Torna-se saber profissional docente quando e se o professor o recria, mediante um processo mobilizador e transformativo em cada ato pedagógico, contextual, prático e singular”.

Por outro lado, a formadora reconhecia esses sujeitos na condição de docentes, profissionais da educação. Ela não se colocava em um patamar diferenciado em relação aos professores-cursistas. Para ela, são “colegas de profissão”, mas, naquela situação, vivenciam funções diferenciadas. Essa atitude proporciona outro sentido nas relações entre professor e alunos.

Ele é o professor responsável pela turma. Ele é realmente o meu colega, sem perder a dimensão da relação professor e aluno, mas é o meu colega de profissão. Aí você olha para esse profissional e fala “meu Deus, é um profissional, assim como eu”. E, de repente, a vida não foi justa com esse profissional, com a formação que você teve. Eu não consigo perder essa relação de colega. Ele é meu colega de trabalho e está aqui para aprender. Eu tive que dosar, também, tentando ensinar alguma coisa e aprendendo, também, com eles. A vivência deles é muito maior que a minha.

Observamos, nas afirmações a respeito do professor-cursista como produtor do saber, que o ensino é, reconhecidamente, considerado como um trabalho prático, mas o saber que se requer para o seu exercício é sistematizado, teorizado, por isso a defesa de uma formação que se assente nos construtos teóricos.

Neste sentido, a problematização dos conhecimentos provenientes das experiências profissionais dos professores-cursistas tem sido uma das questões que merecem destaque no contexto das relações estabelecidas nos cursos de formação de professores, quando argumenta em defesa de uma formação reflexiva. Qual o

posicionamento assumido pelos formadores de professores do curso de pedagogia? A experiência prática desses cursistas tem sido objeto de problematização/investigação e reflexão?

A problematização pode assumir concepções diferenciadas, dependendo das bases epistemológicas. Se, na racionalidade crítica, problematizar significa o compromisso de promover uma transformação social, por meio do pensar e agir criticamente, para a racionalidade prática, a problematização assume um caráter mais interpretativo das situações de ensino (DINIZ-PEREIRA, 2007).

Uma das premissas defendidas pelo pressuposto da formação prático-reflexiva requisita da formação em exercício a promoção de intervenções pedagógicas que problematizem as experiências práticas do professor-cursista para que, através da interpretação e reflexão, elas sejam ressignificadas de modo a enriquecer o trabalho desse profissional.

Porém, tal premissa aproxima-se de uma postura pragmática ao atribuir à prática docente do professor com única fonte de construção do saber, restringindo as possibilidades de partilhas, problematizações e reflexões dos professores-cursistas na compreensão teórica sobre os elementos que sustentam e condicionam o ensino.

Essa defesa ilustra a preocupação de pesquisadores ao constatarem que a reflexão na formação de professores tem sido pontual e limitada, quando não promove uma discussão mais ampla, envolvendo os aspectos socioculturais que abrangem o ensino (ZEICNHER, 1993, 2008). Assim, requisitam dos formadores de professores, a responsabilidade de promover situações de ensino que fomentem a investigação, o debate, problematização e análise da realidade social na qual se encontra inserido o trabalho dos professores-cursistas.

Neste sentido, tomaremos por referência as considerações feitas por Santiago e Batista Neto (2011, p. 10), quando afirmam que a problematização, no campo da formação de professores, incide sobre o estudo da realidade individual e coletiva, criando situações de aproximação com essa realidade por meio de

diversos ângulos, na busca do entendimento, o que poderá conduzir “a demandas de ações e intervenções”.

Observando essa concepção, é possível afirmar que a formação para professores em exercício constitui como um campo fértil na promoção de situações de ensino reflexivas, fomentando a criação de diferentes possibilidades de análise e compreensão da realidade social do ensino e, conseqüentemente, a ressignificação das práticas dos professores-cursistas, visando a promoção da aprendizagem.

Assim, a autocrítica e a autoconsciência representam possibilidades de compreensão e aproximação da realidade do ensino por meio de reflexão problematizadora. Temos dois exemplos que ilustram essa afirmação. O primeiro é um diálogo que tivemos com a Professora-cursista 02, quando inquirimos sobre a contribuição do curso para o seu aprendizado. Ela respondeu:

Profa. 02: Esse curso contribui para mudar a minha visão. Antes, eu estava ali como auxiliar de classe, mas eu achava que eu não era educadora. Eu me via como cuidadora. Eu não via que, no cuidar, eu estava educando. Aí passei a observar muitas coisas que eu não observava nas crianças. Também, muitas coisas que eu não observava na criança, eu não percebia como o educar, passava despercebido. Por exemplo, na hora do banho, eu também poderia estar educando, porque eu não via no momento do banho que eu poderia educar, estar conversando com a criança, explicando sobre a higiene.

PESQUISADORA: Você falou que não se considerava uma educadora. E hoje?

Profa. 02: Antes não. Mas hoje eu me considero uma educadora.

PESQUISADORA: E o que te mobilizou a assumir essa nova perspectiva?

Profa. 02: Eu comecei acreditar nisso no pró-infantil, mas se consolidou com a minha formação, no PARFOR. Com o curso, eu percebi muitas mudanças na minha prática. Na minha prática, eu mudei assim... noventa e oito por cento.

O recorte da entrevista vem ao encontro dos argumentos apresentados por Zeichner (2008), Pimenta (2008) e tantos outros, quando anunciam a importância da indissociabilidade entre teoria e prática na formação de professores. Percebemos, na fala da professora-cursista, um processo de conscientização da identidade profissional e das mudanças que esse percurso formativo foi possibilitando às práticas de ensino. A prática reflexiva problematizadora já não se encontra apenas no contexto da formação de professores. O que, antes, era tão naturalizado, hoje incomoda, questiona, mobiliza.

Vejam um trecho de uma nota de campo da disciplina de estágio no ensino fundamental. Nessa aula, a professora propôs como conteúdo de ensino “Organização do trabalho pedagógico: ressignificando o planejamento”. Realizava uma leitura com os professores-cursistas.

Quando a professora afirmava que a formação do docente não se limitava apenas à acadêmica, mas que, junto a ela, também era necessária a experiência escolar. Um aluno, lá no final da sala, afirmava que a formação que eles recebiam era uma formação com muito conteúdo. Com base na afirmação do aluno, a professora continuava: “Já que vocês estão sentindo isso na pele, como a gente pode mudar essa situação aqui e, também, lá na escola?”. Então a professora afirmava que estávamos, enquanto docentes, passando por um desafio muito grande, visto a necessidade de se colocar na posição de aluno. A professora afirmava: “Eu também estou refletindo na minha condição de professora, sobre até que ponto eu estou vivenciando a pesquisa na minha prática docente, não só no contexto acadêmico de mestrado e doutorado. E é interessante essa sua fala, que também faz com que eu reflita sobre a condição de vocês enquanto professores/acadêmicos (Nota de Campo do dia 06/03/2014. Estágio Ensino Fundamental).

Neste diálogo, foi possível observar várias situações de aproximação com a realidade coletiva dos sujeitos. A primeira retrata a problematização feita pela professora quando afirma que

a formação não se prende apenas ao contexto acadêmico. Houve a intenção de problematizar a relação entre essas duas fontes de saber, muito própria da condição vivenciada pelos professores-cursistas. Analisando especificamente o trecho do momento de autorreflexão, percebemos que há um processo de problematização e conscientização sobre as questões pertinentes às práticas de ensino, que podem influenciar o processo formativo dos alunos, a aprendizagem, principalmente, a compreensão sobre a própria prática.

Ainda sobre a promoção da problematização reflexiva, um dos desafios para os formadores é transportar as questões do ensino para dimensões que ultrapassem os limites dos aspectos individuais do trabalho docente, ou seja, promover reflexão crítica do contexto social do ensino. Essa tem sido uma preocupação de alguns estudiosos a respeito da proposta reflexiva desenvolvida por Schön, por não proporcionar uma análise que venha contribuir para o processo de transformação institucional e social, limitando-se às transformações imediatistas (ZEICNHER, 2008; PIMENTA, 2008).

Acreditamos que alcançar essa prática demanda amadurecimento nas relações que são estabelecidas entre professor e alunos, tais como o exercício da escuta, a valorização dos conhecimentos e das demandas que os alunos trazem das realidades e flexibilidade no planejamento de ensino. Como afirma Lopes (2008, p.110) a relação estabelecida entre professor e aluno deve caracterizar-se por situações que promovam a iniciativa desses sujeitos, situações que “favoreçam o diálogo dos alunos entre si e com o professor, ao mesmo tempo em que valorizem o diálogo com o saber acumulado historicamente[...].”

Observamos que, em determinadas situações de ensino, a proposta de trabalho, as problematizações que surgiam da exposição dos assuntos no interior das relações pedagógicas fomentavam condições para se estabelecer um vínculo entre uma intervenção reflexiva e as discussões de cunho social e político que eram geradas. Vejamos uma nota sobre uma das aulas da

disciplina Educação no Campo, que tinha como objetivo geral apresentar e discutir algumas leis e artigos que tratam do assunto.

Ao apresentar o artigo da Constituição de 1988 sobre o direito de todos à educação, uma aluna questionou se esse direito era, realmente, garantido. Antes da professora responder, outra colega se adiantou: “direito todos têm, mas muitos não têm interesse de participar!” Outros alunos afirmavam que o direito existia, mas nem todos tinham acesso, dando exemplos das filas nas escolas para conseguir matrícula e de fechamento de salas e turmas de educação infantil. Nessa discussão, entra a coordenadora geral para entregar umas fichas e depois solicitou à professora para uma conversa particular. Ao retornar, a professora deu continuidade, porém falando dos artigos referentes à educação no campo no LDB/96 (Nota de Campo do dia 10/02/2014. Educação no Campo).

Percebemos que os assuntos propostos pela professora fizeram surgir uma problemática muito próxima da realidade social e política dos alunos, proporcionando uma excelente oportunidade para problematizar as condições de ensino da educação infantil da rede municipal, inclusive porque era uma situação que atingia a maioria dos professores-cursistas pelo seu vínculo com essa etapa da educação básica.

Os professores, agindo racionalmente e resolvendo os muitos problemas nos seus contextos, não têm, automaticamente, consciência do modo como enfrentam e resolvem esses problemas. Adquirem essa consciência à medida que refletem sobre e a partir de sua prática, condição para que se construam novos saberes e para modificarem suas práticas. Ou seja, para teorizarem. Esse processo não é apenas individual. Há que se elevar desse nível, pela partilha de saberes, o que implica modificar a cultura das instituições formadoras (e das escolas, locais de trabalho), para possibilitar o desenvolvimento das habilidades de pensar, formar hábitos de pesquisa, de experimentação, de verificação, análise e problematização da própria prática (PIMENTA, 2013, p. 15).

Essa perspectiva apresentada pela autora representa um dos desafios para o formador que assume a docência superior reflexiva, promover situações de ensino que fomentem a parceria, a troca, permeada por uma relação mais horizontal entre professor e alunos. Essa constatação nos esclarece que, na formação superior reflexiva destinada a profissionais em exercício, manter uma relação menos verticalizada depende das atitudes de parceria e de corresponsabilidade estabelecidas entre o formador e os professores-cursistas em um contexto de partilha das experiências e das problematizações e investigações dessas práticas de ensino, o que implica definir uma espécie de pacto pelo ensino e, conseqüentemente, pela aprendizagem.

Masseto (2003, p. 48) considera que a interação entre professor e aluno, no contexto da educação superior, se manifesta na atitude daquilo que ele denomina “mediação pedagógica”, ou seja, atitudes que posicionam o professor como um “facilitador e incentivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem”.

Segundo o autor, o diálogo permanente, a troca de experiências, o auxílio nas carências e dificuldades de conhecimento são característicos de uma mediação pedagógica. Para Masseto (2003) a forma como os conteúdos são apresentados e tratados poderá ajudar o aluno a compreender as informações, relacionando-as, comparando-as, até chegar a um processo de elaboração e construção de um conhecimento que seja significativo para ele. O relato da Formadora 02 exemplifica a discussão apresentada.

Então trabalhei com um texto e elaborei um questionário bem contextualizado. E quando aplicado esse questionário, que era com consulta, eles não conseguiram responder. Quando eu vi que eles não conseguiram compreender o enunciado, não conseguiam organizar o pensamento daquele contexto, eu fui discutir o questionário com eles para sanar a dificuldade. Então eu fiz como uma atividade para que eles lessem a apostila que era importante.

Para sanar eu teria que fazer uma leitura muito pausada da apostila, relacionando com cada questão, mas, infelizmente, não houve esse tempo para fazer essa intervenção. Mas na discussão geral, coletiva, eles puderam perceber. Agora uma coisa que eu percebi foi que, mesmo que, conceitualmente, eles não pudessem fazer essa relação com a prática, mas você percebia em cada resposta aquilo que era muito do cotidiano deles (Formadora 02).

Fica evidente que, mesmo diante da adversidade, a professora decidiu estabelecer uma relação de aprendizagem mútua. Esse posicionamento reforça a ideia de que a interatividade, em contexto de formação reflexiva, pressupõe o respeito e a valorização dos conhecimentos dos alunos, mesmo que estes conhecimentos não se encaixem na linguagem conceitual, pertinente ao contexto universitário.

Considerações Finais

A discussão realizada a respeito da interatividade, no contexto da formação de professores, buscando identificar nas relações entre professor-aluno-conhecimento situações de ensino que evidenciassem o reconhecimento e a problematização dos saberes dos professores cursistas, proporcionou uma reflexão a respeito dos desafios que são apresentados ao formador de professores, quando se evidencia relações interativas menos verticalizadas.

Entre os desafios, destacamos a valorização do professor-cursista como um sujeito ativo, detentor e produtor de um saber. Questionar sobre o reconhecimento dos saberes dos professores-cursistas, no âmbito da formação em exercício, nos levou a constatar que esses são concebidos como aqueles que necessitam de ressignificação, em constante diálogo com os saberes teóricos. Assim, o saber docente é reconhecidamente compreendido como um saber prático, os quais serão alimentados e reconfigurados em novos saberes, a partir da formação recebida.

Observamos que o processo de problematização dos saberes docentes proporcionou, nas situações de ensino, práticas de autocrítica e autoconscientização. Neste sentido, propor uma prática reflexiva problematizadora, no campo da formação em exercício, exige do formador a elaboração de propostas interventivas muito complexas, pois, nesse processo de conhecer e reconstruir o conhecimento, é possível oferecer, mediante situações de ensino, condições aos professores-cursistas de transitar por diferentes teorias e metodologias, estabelecendo relações e análises com questões sociais mais amplas.

Constatamos, também, que promover relações interativas menos verticalizadas dependerá do estabelecimento de trocas, parcerias, cumplicidades entre formadores e professores-cursistas em que a perspectiva do diálogo, da partilha e do exercício da escuta representam elementos centrais na relação ensino-aprendizagem

Referências

ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. (Org.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias do trabalho em aula. Joinville, SC: Univille, 2003.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Ed. revista e atualizada. Lisboa (Portugal): Edições 70, 2010.

CHAPANI, D. T. Formação acadêmica em serviço: avanços, resistências e contradições de um grupo de professores de ciências. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte: UFMG, v. 10, n. 1, 2008.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Paradigmas contemporâneos de formação docente. In: SOUZA, J. V. de (Org.). **Formação de professores**

para a Educação Básica: dez anos da LDB. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DINIZ-PEREIRA, J. E. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, ano 20, n. 68, dez. 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 46. ed. São Paulo Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia:** o cotidiano do professor. 13. ed. Tradução de Adriana Lopes. São Paulo Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GERALDI, C. M. G.; MESSIAS, M. G. M.; GUERRA, M. D. S. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.).

Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras, 1998

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LOPES, A. O. Relação de interdependência entre ensino e aprendizagem. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Didática:** o ensino e suas relações. 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

MASSETO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário.** São Paulo: Summus, 2003.

MIRANDA C. de M. **O lugar das práticas profissionais de alunas-professoras no processo de formação do curso de pedagogia.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São João Del Rei, São João Del Rei, MG, 2010.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência:** processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

OLIVEIRA, M. B de. **As contribuições do proformação/pedagogia/ UERN para a melhoria da prática pedagógica de professores.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

PÉREZ-GÓMEZ, A. I A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ-GÓMEZ, A. I. **Comprender e transformar o ensino.** 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PÉREZ-GÓMEZ, A. I. O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidades e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, S. G. Epistemologia da Prática: ressignificando a Didática. In: MONTEIRO, S. B.; PIMENTA, S. G (Orgs.). **Escritos sobre a Didática: Filosofia e Formação de Educadores.** Cuiabá: EdUFMT, 2013.

RAIMANN, A. Elementos para pensar a prática educativa na perspectiva da construção do conhecimento. In: RAIMANN, A. (Org.). **Formação de professores e práticas educativas: outras questões.** Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2013.

RAMOS, R. P. R. **A formação inicial em serviço: lugar de encontro e de (re)significação do ser-saber-fazer de professores.** 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2011.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

- SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999.
- SANTIAGO, M. E.; BATISTA NETO, J. Formação de professores em Paulo Freire: uma filosofia como jeito de ser-estar e fazer pedagógicos. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 3, dez. 2011.
- SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- SOUZA, J. F. de. **Prática pedagógica e formação de professores**. BATISTA NETO, J.; SANTIAGO, M. E. (Orgs.). Prática pedagógica e formação de professores. Recife: Editora UFPE, 2009.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB). **Processo de Reconhecimento do Curso de Licenciatura Plena em Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental**. Vitória da Conquista: UESB, 2008.
- ZABALA, A. **A prática educativa**. Como ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.
- ZEICHNER, K. M. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

AUTOSCOPIA COMO PROCESSO FORMATIVO: NOVOS OLHARES SOBRE A SUBJETIVIDADE DO PROFESSOR

Rita de Cássia Souza Nascimento Ferraz

Introdução

Esse trabalho apresenta uma discussão sobre a importância da autoscopia como ferramenta que possibilita a apreensão do processo reflexivo do próprio participante em situações vivenciadas e sua contribuição para a construção da subjetividade do professor. Essa compreensão surge através da concepção considerando a exigência dessa técnica no desenvolvimento de habilidades como atenção, observação mais apurada, leitura e interlocução com a imagem, isto é, habilidades que podem possibilitar a ampliação e redimensionamento dos seus próprios olhares e da sua própria subjetividade. Partindo dessa compreensão de questões de como essa técnica pode ajudar no processo formativo do docente e na construção da sua subjetividade são focos de estudos diversos.

Além da necessidade de uma formação teórica e prática, o professor, ao fazer uma reflexão por meio de práticas novas de metodologia sobre sua própria prática pedagógica e suas experiências de vida, significa que existe uma relação com seu processo formativo. Constatamos, portanto, que essas transformações são necessárias à melhoria da qualificação profissional e pessoal.

A formação docente deve ser contínua e, segundo Nóvoa (1992) está relacionada “a própria pessoa, como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente” (p. 23) e depende de experiência e, conseqüentemente, de reflexões como

instrumentos de análise. O desenvolvimento profissional também se refere ao conhecimento adquirido ao longo da vida, através de seu exercício e nesse processo de formação, o docente se constrói profissionalmente e também como pessoa, como sujeito. Parte de sua subjetividade ao se construir nas relações com os outros, em um processo de compartilhamento, de colaboração coletiva Vigotski (1993) caracteriza a importância da formação para o desenvolvimento profissional.

Tange, assim, o fato das experiências adquiridas durante o desenvolvimento profissional contribuir para a construção das habilidades práticas pedagógicas. Decerto, poderíamos considerar como um processo de aprendizagem e de desenvolvimento do docente, o qual pode ser influenciado pelas reflexões críticas estruturadas sobre suas próprias práticas. Ao ser reflexivo, o professor estuda a própria prática e pode ressignificá-la/revitalizá-la.

Os estudos sobre o uso da autoscopia, na área da educação, têm reconhecido as contribuições dessa técnica, principalmente quando há uma ampliação de seu foco como objeto de estudo: a autoscopia e a formação docente (SADALLA; LARocca, 2004; ROSA-SILVA, LORENCINI JR, 2007; GALVÃO, CUNHA, 2013; CARVALHO; PASSOS, 2014; ARRIGO, LORENCINI JR, BROIETTI, 2017; PIRATELLO et al, 2017), KLEPKA, CORAZZA, 2018; SOUZA *et al*, 2019, FERRAZ *et. al*, 2019, NUNES, 2020) entre outros.

Através dessa discussão analisaremos sobre a importância da autoscopia como ferramenta que possibilita a ampliação e redimensionamento do processo formativo do docente e sua contribuição para a construção da subjetividade.

Autoscopia como processo formativo: ensaio da literatura

Inicialmente, os estudos sobre autoscopia foram desenvolvidos por Monique Linard (1980) do Instituto de Ciências e Educação da Universidade de Paris. Atualmente tem sido foco de investigações nas áreas de Educação e Psicologia. À princípio, na área educacional, autores como Meira (1994), Sadalla (1998),

Tassoni (2000, 2008), Sadalla e Larocca (2004) utilizaram o procedimento autoscópico em seus projetos ligados a formação docente. O estudo de Sadalla e Larocca (2004) foi um dos mais referenciados do uso da autoscopia como ferramenta metodológica e sua contribuição para a formação docente. Os termos *auto*, caracterizado como uma ação realizada pelo próprio sujeito e *scopia* (escopo), que quer dizer objetivo, finalidade, meta alvo ou mira, justificam segundo a autora a apreensão de um procedimento associado à ideia de autoconhecimento.

Os estudos sobre a formação de professores em cursos de licenciaturas (SADALLA; LAROCCA, 2004; ROSA-SILVA, LORENCINI JR, 2007; KLEPKA, CORAZZA, 2018); processo reflexivo da prática pedagógica (NUNES, 2020; FERRAZ *et al.*, 2019; SOUZA *et al.*, 2019; GALVÃO, CUNHA, 2013); desenvolvimento da autonomia docente (CARVALHO; PASSOS, 2014); saberes docentes construídos por estudantes de licenciatura (ARRIGO, LORENCINI JR, BROIETTI, 2017; PIRATELLO *et al.*, 2017) entre outros tem apresentado uma ampliação de tentativas para a compreensão da autoscopia como ferramenta que auxilia no processo formativo docente.

Esse desenho da literatura, atualmente, apresenta uma ampliação de conhecimentos, visto o número de estudos sobre essa técnica ter sido disseminado em várias outras áreas e aumentado o foco de interesse metodológico. A caracterização metodológica da autoscopia se destaca por ser empregada como ferramenta que busca possibilitar ao sujeito a apropriação de informações, até então, desconhecidas sobre si mesmo e suas atuações. Fato que pode ser considerado numa abordagem histórico-cultural, pois o sujeito não se relaciona diretamente com o mundo natural, mas por meio de mediação semiótica através ferramentas de ordem instrumental e simbólica, que se interpõem de forma articulada entre o sujeito e suas experiências (VIGOTSKI, 1993). Essa discussão será aprofundada mais adiante.

A utilização da autoscopia como mediadora também pode representar uma nova ferramenta que deverá propiciar às

pessoas, além de uma confrontação com suas vivências, condições para incorporar e ampliar os novos conhecimentos ao seu funcionamento mental, possibilitando o estabelecimento e a ampliação de outras relações inter e intrapessoais. Decerto, que essa mediação acontece pelo fato de a autoscopia apresentar dois momentos essenciais: a videogravação ou a imagem propriamente dita da situação a ser analisada e as sessões de análise das cenas filmadas ou imagens fotografadas, resultando em um processo reflexivo. A visualização das ações/situações possibilita a identificação de aspectos a melhorar, bem como, os comportamentos a serem mantidos e potencialidades no seu desempenho pedagógico.

A técnica da autoscopia favorece um enorme potencial reflexivo-formativo, tornando-se uma ferramenta fundamental neste processo. Possibilita também uma atividade psicológica, que subjaz a todo este processo. Ao ter em conta as interações entre as videografações e o sujeito telespectador ativo, cujo papel é o de protagonista das cenas gravadas, a autoscopia permite ao futuro formador confrontar-se com a sua imagem na gravação. É isso que Ferres (1996) designa de vídeo-espelho com o sentido de salientar a função da autoavaliação.

A concepção de ferramenta de mediação também é observada quando Sadalla e Larocca (2004) consideram que a função autoavaliadora contida no procedimento implica contemplação e conseqüente reflexão sobre o próprio comportamento. Para as autoras, "o encontro objetivado consigo, por meio do vídeo, torna-se um instrumento para provocar verbalizações mediante o conflito que se instala entre a imagem e o eu subjetivo e [...] a possibilidade de promover articulações entre elementos envolvidos nos registros" (p. 422).

Outro ponto a ser analisado é que a autoscopia apresenta algumas funções como: processo de avaliação de si mesmo através da confrontação da imagem de si (LINARD, 1980; PRAX, LINARD, 1975; ROSADO (1993 citado por SADALLA, 2004); FERRÉS, 1996); possibilidade de modificação da ação pela

percepção de causas e efeitos (LINARD, 1980); percepção de aspectos que antes desconhecia, constatação de contradições (ROSADO, 1993 citado por SADALLA, 2004).

Bourron, Chaduc e Chauvin (1998) abordam a autoscopia como uma ferramenta de desenvolvimento pessoal e da compreensão de relacionamentos, considerando que viabiliza uma reflexão, metodologia exemplos de práticas:

Chacun d'entre nous, homme ou femme - c'est une banalité de Le souligner - vivons «avec» notre propre image; nous en sommes à La fois propriétaire et victime; sans nous en rendre compte et, à chaque instant, nous offrons ce reflet de nous-mêmes aux autres qui Le reçoivent, s'en satisfont, en sont séduit, l'ignorent, le rejettent. Ainsi, que nous le voulions ou non, notre image - et nous ne parlons pas naturellement de notre seule apparence - ouvre ou ferme les portes de la relation. Prendre conscience de cet état de fait, à travers le miroir que représente l'autoscopie, accepter cette image, s'en accommoder ou essayer de la modifier, fait partie d'un projet au cœur duquel les champs personnels et ceux de la pratique professionnelle se mêlent intimement (p. 07)¹.

No processo educacional Bourron, Chaduc e Chauvin (1998) consideram que a autoscopia favorece o desenvolvimento da auto-observação e da autocrítica, buscando diagnosticar comportamentos pedagógicos que precisam ser melhorados e aperfeiçoados. Segundo os autores a autoscopia envolve cinco fases: preparação (escolha do tema, estudo das características dos

¹ Tradução da autora: Cada um de nós, homem ou mulher - é uma banalidade sublinhar - viver "com" nossa própria imagem; nós somos tanto seu dono quanto sua vítima; sem perceber e, a todo o momento, oferecemos esse reflexo de nós mesmos a outros que o recebem, estão satisfeitos com ele, são seduzidos por ele, ignoram, rejeitam. Então, gostemos ou não, nossa imagem - e não falamos naturalmente apenas de nossa aparência - abre ou fecha as portas do relacionamento. A tomada de consciência desse estado de coisas, através do espelho que a autoscopia representa, aceitando essa imagem, ajustando-se a ela ou tentando modificá-la, faz parte de um projeto em cujo coração estão os campos pessoais e os da prática profissional entrelaçados intimamente (p. 07).

participantes e planejamento da atividade), desenvolvimento (registro da realização da ação/situação a ser videogravada), visionamento (visualização das ações/situações videogravadas e confronto com a própria ação/situação, revisão das atitudes e comportamentos para análise), análise (observação do registro das manifestações relevantes sobre os aspectos investigados) e síntese (identificações das ações/situações a serem melhoradas)

Em relação à área educacional a autoscopia quando associada como processo de autorreflexão da prática docente possibilita uma nova compreensão a partir das experiências individuais na prática pedagógica o que favorece o desenvolvimento pessoal e profissional. Significa que, quando o professor olha, segundo Shulman (2014), “para o ensino e o aprendizado que acabaram de ocorrer e reconstrói, reencena e/ou recaptura os eventos, as emoções e as realizações” (p. 221), a autoscopia passa a ser o dispositivo que promove essa transformação. Podemos compreender esse processo de transformação a partir do estudo desenvolvido pelo autor ao explicar como e o que professores aprendem a partir de uma perspectiva de transformação (SCHULMAN; SCHULMAN, 2016) apresentada no Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico de Shulman (2014). Segundo o autor a ação e o raciocínio pedagógicos envolvem uma sequência de ciclos de aprendizagem: compreensão, transformação, ensino, avaliação, reflexão e nova compreensão. Conforme Souza et al (2019), inicialmente há uma:

[...] identificação do próprio desempenho, e o docente compreende a atuação, ao evidenciar a transformação do conhecimento sobre o conteúdo a ser ensinado, aplicado à própria prática, na etapa do ensino, e este processo de avaliação do percurso pedagógico permite a reflexão, ao observar potencialidades e fragilidades levando-o a nova compreensão acerca de seu desempenho, possibilitando melhorias de ensino (p. 02).

Isso significa que através do *feedback* do desempenho, ou reflexões sobre a forma como a comunicação é estabelecida, estamos de alguma forma utilizando algumas das competências que a técnica da autoscopia permite desenvolver. Assim, esta pode ser tratada como uma técnica de pesquisa e de formação que utiliza a vídeogravação de ações de um ou mais participantes, numa dada situação simulada, em relação à qual o futuro formador fará uma autoanálise.

Isso pode ser confirmado quando Souza et al (2019) realizaram um estudo com uma docente em Enfermagem e apresentaram resultados significativos para o conhecimento científico ao considerarem a autoscopia como ferramenta a ser incluída nos processos de formação docente. Para isso analisaram como a autoscopia apoiada no modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico de Shulman (2014) contribui para a formação de um docente reflexivo. Partiram do princípio que o diálogo reflexivo existente na ação autoscópica permite a autoanálise e a revisão do trabalho docente torna o mesmo mais consciente de sua prática e, conseqüentemente aprendem com suas experiências.

Isso sustenta a ideia de Piratelo et al (2017) ao concluírem que a autoscopia exige dos professores um processo de reflexão e explicação do planejamento de suas atuações, o que promove o fortalecimento, aperfeiçoamento e construção de saberes. Condição relevante também quando analisamos o trabalho de Carvalho e Passos (2014) ao considerarem que a autoscopia possibilitam aos docentes:

[...] justificarem as ações e conseguirem expor suas reflexões sobre como compreendem o processo de ensino, possibilitando a compreensão dos aspectos da prática que requerem melhorias e que fortalecerão o futuro desempenho docente (p. 02).

O trabalho de Carvalho e Passos (2014) compreende a autoscopia como uma oportunidade de desenvolvimento da autonomia docente, conduzindo o professor a conhecer e a

questionar suas ações quando ensina. O estudo foi realizado, utilizando a intervenção da autoscopia com licenciandos em Matemática, buscando promover a autorreflexão da prática em formação por meio de uma situação simulada, na condição de professor. Os autores concluíram que a autoscopia:

[...] pode ser considerada como uma oportunidade de desenvolvimento de autonomia docente, ou seja, um espaço que leva o futuro professor a pensar a respeito de sua prática, avaliar o que foi desenvolvido e se mobilizar refletindo sobre uma prática outra que viesse melhorar os problemas identificados (p. 99).

Rosa-Silva, Lorencini Jr. (2007) também utilizaram a autoscopia como estratégia de intervenção reflexiva de uma professora de Ciências tendo como referência a sua própria prática. O objetivo foi analisar a reflexão da docente sobre o seu trabalho buscando encontrar soluções para problemas oriundos da prática educativa e, aos poucos, desenvolver as habilidades construídas nas interações discursivas com os alunos. Apesar dos resultados significativos, os autores atentaram para a imprevisibilidade de situações e fatos decorrentes do contexto escolar. No entanto, apesar dessa desvantagem, consideraram que a autoscopia possibilita, ainda, um processo de aprendizagem do docente: conhecimento de si e da sua conduta pedagógica.

Dos trabalhos analisados, destacamos que a ênfase dada foi basicamente ao uso da autoscopia no processo de formação docente, independente do objeto de cada estudo: licenciandos, docentes, etc.

Klepka e Corazza (2018) buscaram evidenciar a autoscopia como recurso discursivo de reflexão na e sobre a prática em contextos de formação continuada. Nessa investigação, identificaram indícios dos tipos de reflexão caracterizados por Schön (2000) para compreenderem sobre como o pensar reflete no planejamento e na prática de professores de Ciências e Biologia, isto é, a consciência prática, durante o Curso de Formação Continuada.

Já o trabalho de Arrigo, Lorencini Jr e Broietti (2017) realizado com uma estudante de Química durante as atividades de microensino na disciplina de Estágio Supervisionado associou a autoscopia à possibilidade de análise dos sentidos dados às reflexões e como estes podem interferir na construção de seu perfil docente. A técnica de microensino é um modelo tecnológico que há muito tem sido utilizada na formação; trata-se de um procedimento de formação docente por meio de uma simulação de prática de ensino, com sequências curtas, visando o desenvolvimento de professores (FERNANDES, 2004).

Segundo Linard (2000) o registro de vídeo de microssituações permite observar, analisar e eventualmente corrigir comportamentos de uma forma mais tranquila, precisa e objetiva do que se ocorresse situações de aula real. É o que o autor define como espelho para a memória, pois melhora a compreensão das situações e das suas dinâmicas. A integração entre as fases de autoscopia (preparação, desenvolvimento, visionamento, análise e síntese) e as fases de microensino (ensino, promoção de *feedback* e reensino) possibilitou o acesso às reflexões sobre a reflexão-na-ação (SCHÖN, 2000) da discente para compreensão do processo de construção da prática de ensino, inseguranças e concepções sobre o processo de ensinar da mesma. Em síntese, os autores apontaram também, que essa proposta de intervenção reflexiva pode “estimular os futuros professores a aprofundarem suas reflexões e a (re)construírem seus conhecimentos acerca de processo de ensinar” (p. 19). Assim sendo, podemos considerar que a autoscopia permite uma tomada de consciência global do comportamento pedagógico, por meio de experiências de observação de modo que cada um tenha maior consciência de seus pontos fracos e fortes.

Silva e Nunes (2017) analisaram os efeitos do emprego da autoscopia no desempenho das professoras e dos seus respectivos alunos. O estudo evidenciou que a autoscopia possibilitou aos professores vivenciar uma posição de recomeço, ao assumirem uma postura de rever suas práticas e perceber a necessidade de

estar em contínuo processo de aprendizagem. Isso significa que realmente, a autoscopia é um meio eficaz para o processo de formação de professores, visto que “a reflexão iniciada a partir da observação de suas atuações contribui para a construção da consciência que constituirá a identidade docente” (p. 168).

Estudo semelhante foi o desenvolvido por Rosa-Silva, Lorencini Jr e Laburú (2010) com uma professora de Ciências utilizando a autoscopia trifásica como estratégia de formação continuada, a qual possibilitou à professora refletir sobre sua prática antes e depois de ter desenvolvido as aulas.

Galvão e Cunha (2013) também analisaram através da autoscopia, as percepções e reflexões sobre a ação na prática com docentes de Educação Física. Os autores adotaram o termo conhecer-se-em-ação que se refere aos “tipos de conhecimento que são revelados em nossas ações inteligentes sejam elas performances físicas observáveis ou operações cognitivas” (p.208). Em síntese, as reflexões apresentadas demonstraram que a professora buscou avaliar a prática educativa mediante questionamentos, proposição de soluções e reestruturação de ações que a levariam a dissolver os preconceitos criados contra os alunos para melhorar a sua ação docente. Ao se tornarem conscientes de suas práticas, mediante um processo de autorreflexão, isso significa que os docentes aprendem com as próprias experiências. É nesse sentido que a autoscopia passa a ser uma ferramenta que auxilia, por meio de um processo de estimulação, e ajuda no desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, no processo de formativo do docente.

Tassoni (2008) também utilizou o procedimento da autoscopia para registrar a dinâmica interativa da sala de aula. Durante as sessões de autoscopia, os sujeitos foram incentivados a fazerem comentários a respeito das práticas pedagógicas envolvendo a atuação dos professores. Através destes emergiram os sentidos atribuídos pelos sujeitos às práticas pedagógicas da sala de aula envolvendo: formas de o professor ajudar o aluno, de falar com o aluno, atividades relevantes destacadas pelos alunos,

outras aprendizagens indo além dos conteúdos, formas de o professor corrigir e avaliar, aspectos da prática pedagógica que repercutem na relação do aluno com o objeto de conhecimento, a própria relação do professor com o objeto de conhecimento e os sentimentos e percepções dos alunos em relação ao professor. O uso do procedimento autoscópico, pela autora, foi fundamental para a apreensão dos dados, não só o que foi dito, como também as expressões faciais e gestos das crianças.

Ao estudar a dimensão afetiva presente nas atividades pedagógicas desenvolvidas pelo professor em sala de aula Guimarães (2008), também recorreu à autoscopia para apreensão dos dados. A preocupação da pesquisadora voltou-se para a utilização de um recurso que pudesse registrar, além dos relatos orais, a postura dos participantes.

O desenho teórico apresentado demonstra que alguns estudos sobre a formação docente que fazem uso da autoscopia estão recorrendo a práticas de intervenção reflexiva (ROSA-SILVA, LORENCINI JR, LABURÚ, 2010; ARRIGO, LORENCINI JR, BROIETTI, 2017) a partir do estudo proposto por Jackson (1998 apud SANIT-ONGE, 2001) sobre as três fases da atividade docente: fase pré-ativa – (reflexão para a ação) momento em que o professor prepara o ato de ensinar, planejamento da aula; fase interativa – (reflexão na ação) condução do processo de ensino em sala de aula, isto é, as ações que ocorrem na sala de aula. Nessa fase é empregada a filmagem das ações de ensino; fase pós-ativa – (reflexão sobre a ação) avaliação dos resultados do processo de ensino visando uma modificação das ações que se fizerem necessárias.

Assim sendo, quando é associada ao processo de ensino, a autoscopia permite a compreensão e avaliação do ato de ensinar e, conseqüente a efetivação de novas melhorias no comportamento pedagógico do docente. Dessa forma, torna-se relevante a utilização dessas estratégias de intervenção reflexiva com as atividades formativas, pois a partir dessas reflexões os docentes repensam/reconstroem seus conhecimentos sobre o processo de

ensinar e, assim influencia na construção da sua própria subjetividade como docente.

Contribuições da Autoscopia para Subjetividade docente

A partir do enquadramento teórico da literatura sobre a autoscopia, um dado relevante é o quanto essa técnica contribui para o olhar sobre a subjetividade, visto ser uma técnica que exige o desenvolvimento de habilidades como a atenção, a observação mais apurada, a leitura e a interlocução com a imagem de si mesmo em vivências de práticas pedagógicas. Segundo Souza et al (2019) “a inclusão da autoscopia nos processos de formação docente, pode estimular postura reflexiva, permitindo avanços nas práticas de ensino” (p.08). No entanto, os efeitos para o desenvolvimento pessoal podem ser visíveis quando o próprio docente precisa imergir em suas vivências afetivas sobre a sua docência e sua condição como sujeito, no caso, a necessidade de conhecer-se a si mesmo.

O conhecimento de si e de seu processo pessoal e de aprendizagem profissional da docência também tem sido identificado como componente do conhecimento profissional do professor. Fato justificado por Nóvoa (1992) ao afirmar que antes se tornar um professor ele é uma pessoa.

Essa consideração passa pela compreensão da autoscopia ser empregada como ferramenta que busca possibilitar ao sujeito apropriação de informações, até então, desconhecidas sobre ele mesmo e suas atuações. Numa abordagem histórico-cultural o sujeito não se relaciona diretamente com o mundo natural, mas por meio de mediação semiótica através ferramentas de ordem instrumental e simbólica, que se interpõem de forma articulada entre o sujeito e suas experiências (VIGOTSKI, 1993).

Em muitas situações vivenciadas pela autoscopia pode existir uma confrontação com suas vivências. Essa condição, como dita anteriormente, é necessária para incorporar e ampliar os novos conhecimentos ao seu funcionamento mental, possibilitando,

assim, o estabelecimento e a ampliação do processo de internalização oriundos de relações inter e intrapessoais. Essas vivências afetivas do sujeito apresentam um sentido particular, individual, o que também exige uma intensa atividade mental. Segundo Vigotski (1993) o desenvolvimento da organização mental perpassa pelo funcionamento das funções mentais superiores cuja gênese está nas interações sociais. Para o desenvolvimento do sujeito essa interação passa por um processo de mediação através do uso de instrumentos e signos.

A partir de uma atividade simbólica novas formas de comportamento são construídas, uma vez que a mesma adquire uma função organizadora do processo de uso do instrumento. A combinação entre instrumento e signo na atividade psicológica referencia o que Vigotski (1993) denominou de função psicológica superior. Por meio da internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente, as transformações comportamentais estabelecem uma ligação com o desenvolvimento das particularidades do sujeito. A forma como o sujeito constrói a si mesmo e significa suas ações é, portanto, influenciada por esse processo de internalização (transformação de uma operação externa em interna), confirmando a ideia do autor de que todas as funções mentais superiores são relações sociais internalizadas.

O que é internalizado das relações sociais não são as relações materiais, mas a significação que elas têm para as pessoas. Significação que emerge na própria relação. Equivale ao que o outro da relação tem para o eu; o que, no movimento dialético da relação, dá ao eu as coordenadas para saber quem é ele, que posição social ocupa e o que se espera dele. Em outras palavras, é pelo outro que o eu se constitui em um ser social com sua subjetividade. Como o que internalizamos das relações sociais é a significação que o outro da relação tem para o eu, então esta significação vem através desse mesmo outro, o qual é ao mesmo tempo, objeto e agente do processo de internalização, ou seja, o que é internalizado e o mediador que possibilita a internalização. Na conversão das relações sociais em relações intrapessoais, o

elemento que permanece constante é a significação. Mas a significação social das relações é convertida em significação pessoal (“quase social”) dessas relações. A função mediadora da significação possibilita, então, a reversibilidade do processo (o social se converte em pessoal e o pessoal se converte em social). Ela garante a coerência entre os mundos público e privado da pessoa. Esse processo de construção das significações, viabilizadas pela semiose, é que permite a produção dos sentidos nos processos dialógicos.

Em síntese, se as relações reais entre pessoas constituem geneticamente o substrato das funções psicológicas, como diz Vigotski (2000), então é fácil entender por que “a subjetividade humana adquire a forma de drama real” (p. 59). A formação contínua e complexa da história individual, a qual é culturalmente socializada, contribui para a formação da personalidade. Por ser um processo de construção individual, pessoal possibilita que o sujeito, considerando essas particularidades, interaja com vários outros. Através desse movimento o sujeito se constitui na sua história pessoal e na social. Os significados e sentidos construídos a partir de uma interação social vão influenciar a construção do próprio pensamento do sujeito, isto é, da sua consciência. Decerto, que influenciará na forma como passará a refletir sobre si mesmo e suas ações.

Quando relacionamos com a autoscopia é, nesse processo interativo que o sujeito se transforma e internaliza os saberes e práticas necessários à docência. A problematização oriunda da necessidade de pensar, refletir sobre si e sua conduta pedagógica exigem do professor um exercício de autonomia decorrente de interações sociais vivenciadas e internalizadas ao longo de sua vida pessoal e profissional. São essas vivências que podem auxiliar diretamente a imagem docente construída de si.

Por outro lado, segundo Sadalla e Larocca (2004) em situações autoscópicas “podem aparecer atitudes alusivas, de não identificação ou rejeição, como recusa em se rever, atitudes depressivas ou agressivas, atrasos ou ausências, partidas súbitas, entre outras

manifestações defensivas por parte do sujeito” (p.424). Assim, a autoscopia contribui para a tomada de consciência das deficiências na prática de sala de aula. Esta situação ocorre basicamente na fase de visionamento quando o docente visualiza as ações/situações videogravadas e confronta com a própria ação/situação, revisa suas atitudes e comportamentos.

Ao problematizar a própria prática pedagógica o docente identifica expectativas, dificuldades e potencialidades da sua atuação. Os estudos apresentados tiveram como foco de investigação, justamente esse processo reflexivo do professor. Ao refletir sobre a própria prática, o mesmo se conscientiza do seu real papel como docente.

Considerações Finais

Pensar a respeito de sua prática, refletir sobre ou caracterizada como estratégia de intervenção reflexiva; as reflexões da prática decorrem de situações educativas vivenciadas pelo docente; apreensão do processo reflexivo do profissional por meio das falas são possibilidades que a autoscopia, vista como intervenção reflexiva, pode estimular o processo formativo docente no contexto da sua experiência profissional.

Assim, constatamos que a adoção da autoscopia pode possibilitar ao sujeito uma reflexão sobre as condições de elaborarem e constituírem novas formas de interação inter e intrapessoais, o que talvez possa modificar suas ações e experiências no contexto em que se inserem.

Referências

ARRIGO, V.; LORENCINI JR., A. BROIETTI, F. C. D. A autoscopia bifásica integrada ao microensino: uma estratégia de intervenção reflexiva na formação de professores de química. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 22, n. 1, p. 01-22, 2017.

- BOURRON, Y.; CHADUC, J.; CHAUVIN, M. **L'Image de Soi par la Vidéo: Pratiuede l'Autoscopie**. Paris: Top Éditions,1998.
- CARVALHO, D. F., PASSOS, M. M. A autoscopia e o desenvolvimento da autonomia docente. **Revista Educação e Ciências da Matemática** [Internet], v. 10, n. 20, p. 80-100, Jan./Jun. 2014.
- COLLINS, J. **Manual de Auto-Formação: Apresentações Perfeitas**. Florianópolis: Livros e Livros, 2001.
- FERRAZ, R. C. S. N.; FERREIRA, L.G.; FERREIRA, L.G. Ressignificação da Prática Pedagógica: Contribuições da Autoscopia para a formação do professor. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**. v. 7, p. 222-237, 2019.
- FERNANDES, S. D. S. **Vídeo formação: uma experiência de autoscopia com professores estagiários** (dissertação). Universidade do Minho, Braga, 2004.
- FERRES, J. **Vídeo e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- GALVÃO, Z.; CUNHA, A. C. A autoscopia como estratégia: a percepção e reflexão de uma professora de Educação Física sobre sua ação pedagógica. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA, LAZER E SAÚDE*, 9., 2013, Braga/Portugal. **Atas [...]**. Braga/Portugal: Universidade do Minho, 2013. p. 207-218.
- IEFP. **A Autoscopia na Formação**. 5. ed. Lisboa: Edição IEF, 1999.
- KLEPKA, V.; CORAZZA, M. J. Autoscopia de uma professora em formação continuada para a aprendizagem da filogenia. **Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**, v. 14, n. 32, p.130-144, jul./dez. 2018.
- LINARD, M. **Autoscopie par video: L' imagine de soi au travail**. Education Permanente, 52. 1980.
- MEIRA, L. Análise microgenética e vídeografia: ferramentas de pesquisa em psicologia cognitiva. **Temas em Psicologia**. Ribeirão Preto, n. 3, p. 59-71, 1994.
- NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote. 1992.

NUNES, L. R. d'O. P. (Org.) **Autoscopia**: uma ação reflexiva sobre a prática docente. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2020.

PIRATELO, M. V. M., TEIXEIRA, L. A., ARRUDA, M., PASSOS, M. M. As Relações Epistêmicas com os saberes docentes em sala de aula em um PIBID/Física. **Revista Educação e Ciências da Matemática** [Internet], v. 7, n. 1, p. 165-181, jan./abr. 2017.

PRAX, I.; LINARD, M. **Autoscopie et personnalité**. Bulletin de Psychologie, Paris, v. 29, n. 323, p. 704-715, 1975.

ROSA-SILVA, P. O.; LORENCINI JR.; Á.; LABURÚ, C. E. Análise das reflexões da professora de ciências sobre a sua relação com os alunos e implicações para a prática educativa. **Revista Ensaio**, v. 12, n. 1, p. 63-82, 2010.

ROSA-SILVA, P. O.; LORENCINI JR, A. Análise das reflexões de uma professora de ciências do ensino fundamental sobre avaliação escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, v.18, n. 38, p. 111-136, 2007.

SADALLA, A. M. F. A. **Com a palavra a professora**: suas crenças, suas ações. Campinas: Alínea. 1998.

SADALLA, A. M. F. A.; LAROCCA, P. Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 3, p. 419-433, 2004.

SANIT-ONGE, M. **O Ensino na escola**: o que é, como se faz. 2. ed. São Paulo, SP: Loyola. 2001.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre, RS: Artmed. 2000.

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, v. 4, n. 2, p. 196-229, 2014.

SHULMAN, L. S.; SHULMAN, J. H. Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação. **Cadernos Cenpec**, v.6, n.1, p. 120-142, 2016.

- SILVA, T. M.; NUNES, L. R. O. P. O uso da autoscopia como aliada na formação continuada de professores de Sala de Recursos Multifuncionais. In: NUNES, L. R. O. P.; SCHIRMER, C. R. (Orgs). **Salas abertas: formação de professores e práticas pedagógicas em comunicação alternativa e ampliada nas salas de recurso multifuncionais** [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2017. p. 137-168.
- SOUZA, D. M., BACKES, V. M. S., PRADO M. L., MOYA, J. L. M. Autoscopia no processo de formação de docentes reflexivos. **Rev Rene**. 2019; 20: e40881.
- TASSONI, E. C. M. **Afetividade e produção escrita: a mediação do professor na sala de aula**. (Dissertação de Mestrado), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. 2000.
- TASSONI, E. C. M. **A dinâmica interativa na sala de aula: as manifestações afetivas no processo de escolarização**. Tese (Doutorado em Educação), 2008. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo. 2008.
- VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. **Educação e Sociedade**, n. 71, p. 21-44, 2000.

SOBRE EXTENSÃO, CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Hérvickton Israel de Oliveira Nascimento
Andreia Cristina Freitas Barreto

Sempre me inquietei com essas questões de raça. Por ser preta, sempre me senti excluída na escola e também na universidade. Esse curso foi renovador para mim (Aluna do curso/Profa. da Educação Básica)

Pretendemos aqui apresentar algumas anotações sobre a importância da Extensão Universitária nos múltiplos e complexos processos da formação docente e sua necessária articulação com o Currículo. As anotações aqui feitas partem do Projeto de Extensão “Formação contínua na perspectiva inclusiva para professores de língua portuguesa”¹, no âmbito da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) Campus XVIII, Eunápolis.

Pensar a Extensão Universitária é pensar também o processo de formação da educação superior brasileira. Gonçalves (2015) lembra oportunamente das atribuições extensionistas obrigatórias da universidade previstas na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), assinalando que o caráter de extensão universitária é constituído indissociavelmente pela: i. interação dialógica; ii. intesdisciplinaridade e interprofissionalidade; iii. indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão; iv. impacto na formação do estudante; v.

¹ O título do projeto aqui apresentado não foi alterado em relação ao seu primeiro momento de elaboração. Assinalamos, entretanto, que o público destinado a ele não se restringiu somente a professores e/ou professores em formação de língua portuguesa, sendo então necessários ajustes no que tange aos temas trabalhados.

impacto e transformação social (GONÇALVES, 2015, p. 1230). Todos os pontos aqui mencionados constam nas diretrizes do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Ensino Superior Públicas Brasileiras (FORPROEX). Importa destacar, ainda no esteio da autora, que a implementação e consolidação da Extensão se fazem historicamente tardias em relação aos outros dois elementos do tripé universitário, a saber, o Ensino e a Pesquisa. Assim, não é de se estranhar que, nos departamentos e institutos de ensino brasileiros, a extensão, não raras vezes, é a última a entrar numa agenda mais efetiva de mobilização de construção e troca de conhecimentos acadêmicos, haja vista seu inegável caráter exógeno, extramuros, e, de uma forma ou de outra, fora de uma cena de maior destaque em comparação aos componentes aqui já citados.

Dito isso, não interessa aqui, sob hipótese alguma, jogar com acusações ou algo semelhante, já que não acrescentam em nada à discussão acadêmica relativa à devida importância da Extensão no tripé universitário. Pelo contrário, divulgamos em um canal científico o que lhe é muito bem-vindo: o processo extensionista em um campus da Universidade do Estado da Bahia situado no seu extremo sul.

Interação e Dialogismo

O que percebemos, num primeiro momento, é que o conceito de Extensão Universitária é atravessado pela *interação*, *indissociabilidade* e *impacto*. Do primeiro item, entendemos que a Extensão exige uma dinamicidade dialógica, situada no tempo e no espaço, na arena da linguagem (BAKHTIN, 2008). A ideia da *interação* a partir do diálogo se torna uma chave de leitura interessante, uma vez que é no campo do dialogismo que os sujeitos históricos são constituídos, fragmentados e reinventados. O diálogo é traçado numa constante atuação com a “palavra do outro”, entendida aqui, conforme Bakhtin (2017, p. 37), como “qualquer palavra de qualquer outra pessoa, dita ou escrita na minha própria língua ou em qualquer outra língua, ou seja, é

qualquer outra palavra *não minha*” (itálicos do autor). Assim, “[n]este sentido, todas as palavras (enunciados, produções de discurso e literárias), além das minhas próprias, são palavras do outro” (BAKHTIN, 2017, p. 37-38). Não se trata de pensar o dialogismo como uma mera conversa entre duas pessoas diferentes, mas entender que no momento em que falamos, enunciamos, o outro, por mais que seja diferente de nós, nos atravessa, nos constitui, nos fragmenta.

Esse outro nos *afeta a*, em um complexo processo de interação que envolve também um “jogo de corpo”. Nossos corpos, porque também corpos políticos, são impelidos a se movimentar, pois também são linguagem e assim deles são flagrados os mais diversos sentidos. E é por isso que “se torna cada vez mais imperativo enxergar o corpo além da ideia de um receptáculo passivo de forças da alma, da consciência ou da linguagem”, como bem adverte Muniz (2014, p. 12).

Há que se ter o cuidado com as armadilhas dicotômicas, nem sempre percebidas, que separam o corpo de uma série de produções históricas, como se tivesse existido ou existisse um “corpo descorporificado”. A falácia da separação do corpo e da mente tem engendrado enganos atrás de enganos, já que negam ao corpo o direito a análises, estudos, tendo em vista a alegada superioridade do pensamento. Entretanto, ainda no esteio de Muniz, entendemos também que “[a] consciência é corpórea” (MUNIZ, 2014, p. 12).

Diante de uma exaustão social devido à divisão do trabalho e exacerbada necessidade de especialização profissional, a Extensão Universitária pode ser uma prática que de fato recomponha a experiência comunitária, além de ser um dos caminhos para eliminar a pressuposição da superioridade do trabalho intelectual sobre o manual. A Extensão de modo algum pressupõe fins, mas constantes transformações sociais, comportamentais, cognitivas.

A atividade extensionista é um espaço-tempo de movimento corpóreo. Para além de um dado, um recipiente onde se abrigam a alma, a consciência ou a linguagem, como bem assinala Muniz

(2014). No corpo está a potência do fazer, do compartilhar experiências em comum. Assim, a Extensão prevê esse deslocamento corpóreo para encontros, desencontros e reencontros. Movimento corpóreo que se realiza também na e pela linguagem.

Interessa-nos esta discussão pois, quando falamos do corpo situado em um espaço-tempo, falamos dos nossos corpos enquanto produção de linguagem e nos interessa as diversas outras subjetividades corpóreas que encontraremos no já citado espaço-tempo de construção de conhecimento na Extensão. O dialogismo se faz necessário não somente pelo seu caráter legal, mas também enquanto um conceito que

remete um problema, a problemas sem os quais não teria sentido, e que só podem ser isolados ou compreendidos na medida de sua solução: estamos aqui diante de um problema concernente à pluralidade dos sujeitos, sua relação, sua apresentação recíproca. Mas tudo muda evidentemente se acreditamos descobrir um outro problema: em que consiste a posição de outrem, que o outro sujeito vem somente “ocupar” quando ele me aparece como objeto especial, e que eu venho, por minha vez, ocupar como objeto especial quando eu lhe apareço? Deste ponto de vista, outrem não é ninguém, nem sujeito nem objeto. Há vários sujeitos porque há outrem, não o inverso. (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 24).

O que Deleuze e Guattari trazem e se soma à discussão aqui empreendida é que, ao que parece, um conceito estará necessariamente atrelado a um problema e que “outrem” existe na anterioridade dos vários sujeitos. Lidar com o conceito de “outrem”, no âmbito de um projeto de Extensão universitário, perpassa por entender essa complexidade do outro que se faz para além das diferenças relacionais.

Assim, no momento em que pensamos o projeto *Formação contínua na perspectiva inclusiva para professores de língua portuguesa*, atendendo aos professores e professoras, também em formação, do município de Eunápolis e regiões circunvizinhas, pensamos em restringir o público-alvo a professores e professoras de língua

portuguesa, uma vez que seria mais confortável transitar por entre o público citado. Ora, nos dias de efetivação das inscrições para o projeto, embora estivesse bem claro o público no próprio título do projeto, “para professores de língua portuguesa”, várias e vários profissionais, das mais diversas áreas de ensino, realizaram sua inscrição. O inesperado teve que ser considerado.

Dois conceitos movimentaram complexamente o campo (MACEDO, 2017) no que tange à elaboração do projeto, *interação e dialogismo*. Longe de serem meros marcos legais regulatórios, eles nos fizeram (re)pensar o plano do curso, pois um projeto que se pretende inclusivo, acreditamos, deveria *congregar* uma maior diversidade de sujeitos e de suas vozes, razão de ser de um projeto de extensão. Assim, acreditamos com Silva (2016, p. 42) que

[a] necessidade de interação dialógica situa a articulação entre a universidade e os diversos atores e movimentos sociais na perspectiva do acesso mútuo aos ambientes próprios a cada uma dessas esferas. Entretanto, tais relações ainda tendem à manutenção do “cada qual em seu lugar”, traduzindo-se em formas de interação protocolares que, reconhecendo os limites de atuação da alteridade, nada mais fazem do que conservar o espaço da identidade, com seus fazeres hierarquizados e a conhecida “ordem das coisas”.

Para a autora, existe “o grande desafio de se assumir a interação dialógica como fundamento ético nas práticas extensionistas” (SILVA, 2016, p. 42). A manutenção dos espaços privilegiados de quem tem a voz pode ser uma das grandes razões a tanta resistência. A pluralidade de vozes no espaço-tempo de uma prática extensionista deve ser uma constante. Como então construiríamos conhecimento em comunidade com teorias e métodos já prontos, muitos deles encaixotados historicamente por saberes que nada dizem respeito às necessidades de “outrem”? Como bem afirma Costa (2013, p. 90), “o dialogismo [...] se traduz no descentramento” e isso “só pode ser pensado no encontro com o outro, no intersubjetivo dessa

relação". É um "jogo de corpo", um jogo de voz, um jogo de linguagem, um jogo de pensamento etc, atuando em múltiplas complexidades. Não podemos esquecer que, durante a prática dialógica, surgirão vozes portadoras de preconceitos historicamente construídos e enraizados. Esse é o momento do diálogo como construção de conhecimento. Esse é o momento de apresentarmos "narrativas alternativas e outras perspectivas da história que não aquelas fornecidas pelos combatentes em nome da memória oficial, da identidade nacional e da missão", conforme Said (2007, p. 170). Ainda no esteio deste autor, cumpre-nos assinalar que "[a] necessidade atual é de histórias desintoxicadas e sóbrias que tornem evidentes a multiplicidade e a complexidade da história sem permitir a conclusão de que avança impessoalmente, segundo leis determinadas pelo divino ou poderoso" (SAID, 2007, p. 171).

Se, por um lado, temos discursos como práticas sociais hegemônicas, calcados no racismo, machismo, patriarcado, LGBTfobia, importa-nos apresentar "histórias desintoxicadas" em direção a práticas de educação libertadoras. Pensamos que com a Extensão movimentamos também questões/problemas relativas ao currículo, que fará parte da próxima seção de anotações que aqui apresentamos.

Extensão e Currículo

Durante as discussões, por ocasião da escrita do projeto "Formação contínua na perspectiva inclusiva para professores de língua portuguesa", nos deparamos com a questão do currículo e, nas discussões empreendidas com as/os docentes, também. O currículo entra em cena tanto no que diz respeito ao ensino na graduação, como no que diz respeito ao ensino na educação básica. Sobre este aspecto relevante, é importante retomar Arroyo (2013), para quem é no espaço escolar que experimentamos também o currículo, tendo em vista as demandas que nos cercam enquanto educadores e educadoras e cercam também os alunos e

alunas em suas vivências. Tudo isso é de alguma forma levado para sala de aula, devendo ser debatido nas escolas, nos institutos de ensino, nas faculdades, nas universidades. Para o autor, é na relação professor/aluno e nas demandas cotidianas que as professoras e professores criam suas identidades.

Para Macedo (2017, p. 17), “[n]o caso da formação dos educadores, saber nocionar currículo faz parte de uma das pautas importantes para se inserir de forma competente nas tensas discussões sobre as políticas e opções de formação na nossa crítica sociedade contemporânea”. Não se trata de uma compreensão sobre currículo enraizada, fechada. Não se trata de pensar o currículo como uma grade fechada, mas de ter o entendimento de que conceituar – tomamos nocionar e conceituar como sinônimos na presente discussão – conduz a práticas educativas mais responsivas em relação às demandas que, com toda certeza, virão durante os processos de ensino-aprendizagem. Trata-se, retomando Deleuze e Guattari (2010), de ver o conceito como um problema frente à atuação de múltiplos sujeitos. Notamos então aí uma encruzilhada entre currículo e formação docente. Dessa forma, para Macedo,

o currículo se constitui num campo, por sua densidade, complexidade e pelo poder que emana, como configurador socioepistemológico significativo das formações, demandando um processo de aprofundamento e debate equivalente a sua importância política e socioeducacional na contemporaneidade. (MACEDO, 2017, p. 45).

Essa “importância política e socioeducacional na contemporaneidade” relativa ao currículo é sentida quando nos envolvemos com os sujeitos que participam da Extensão. Nos momentos de discussão e construção dos saberes, não foram poucas poucas vezes que vieram até nós questões relativas ao currículo, desaguando na formação. O projeto extensionista levanta então questões que muitas vezes só são sentidas a partir

da convivência, do contato, entre os seus participantes, que são sujeitos que trazem narrativas interessantes de serem ouvidas e movimentadas.

O Projeto em Ação

Partindo do princípio de que as atividades de extensão universitária promovem avanços na formação dos professores e contribuem significativamente com a prática dos que já estão em efetivo exercício, objetivamos estruturar e desenvolver um curso de formação continuada a partir de vivências dos professores da Educação Básica do município de Eunápolis-BA e adjacências.

Considerando os saberes docentes disciplinares, curriculares e, sobretudo, os experienciais (TARDIFF, 2005) e tendo como objetivo principal superar as dicotomias ente 'universidade x escola', 'teoria x prática', 'discurso x ação' (GATTI, 2010;2020) desenvolvemos um projeto que contemplou possíveis caminhos e estratégias em direção a uma educação plural onde se vejam grupos historicamente excluídos de seu processo, a saber: negros/as, índios/a, LGBT+, mulheres.

A divulgação do projeto foi realizada em Redes sociais (Instagram, face book, WhatsApp), blogosfera, sites locais, cartazes e e-mails. Contou com a participação de 35 (trinta e cinco) docentes da educação básica da rede pública de Ensino de Eunápolis-BA e microrregião; 10 (dez) alunos do curso de graduação; 01 (um) monitor bolsista; 3 (três) monitores voluntários; 2 (dois) professores coordenadores, ambos docentes do curso de licenciatura em Letras.

Para a execução do projeto, consideramos à reflexão teórico-crítica (MACEDO, 2007; CRENSHAW, 2000; TARDIF, 2005; BAKHTIN, 1997) como eixo para um debate construtivo. Para fins didáticos, o curso foi estruturado em 5 (cinco) módulos, 30 (trinta) horas/ aula cada, abarcando temáticas inclusivas, perfazendo o total de 150 horas. Essa carga horária foi dividida em encontros presenciais e a distância (via Plataforma Teams).

Para o desenvolvimento dos módulos (Figura 1), contamos com a colaboração de instituições parceiras, que foram: Prefeitura Municipal de Eunápolis, Universidade Federal do Sul Bahia (Campus de Itabuna) e Instituto Federal de Educação da Bahia (Campus de Eunápolis).

Quadro 1- Módulos.

Módulo 1	A inclusão de pessoas com deficiência de ensino e a formação de professores.
Módulo 2	Dificuldades de Aprendizagem
Módulo 3	Outras narrativas em contextos educativos: descolonizar a ação docente.
Módulo 4	Educação inclusiva como política pública x Educação para as relações étnico-raciais como política redistributivas: convergências e diferenças.
Módulo 5	Oficinas para elaboração de propostas de intervenções inclusivas no contexto educacional e social.

Fonte: elaboração própria.

Vale ressaltar que, embora dividido em módulos, o curso de extensão ofertado se deu de forma “interseccional”, pois não se acredita aqui em “hierarquias de opressão”, mas em cruzamentos de opressão oriundos das relações raciais, patriarcais, de gênero, entre outras, conforme destaca Crenshaw (2002). Destaque-se aqui também o caráter interdisciplinar do projeto, sendo mais que necessário o diálogo com a Sociologia, Antropologia, Histórias e outras áreas do conhecimento. Daí, a necessidade também desses módulos serem conduzidos por profissionais também das áreas citadas.

O Módulo 1, intitulado *A inclusão de pessoas com deficiência de ensino e a formação de professores*, objetivou discutir o histórico da Educação Inclusiva, seu amparo legal, também do ponto de vista da Decolonialidade e atuação docente. Os professores tiveram a oportunidade de compartilhar, através de metodologias ativas, experiências sobre suas práticas e discutir aspectos da sua formação.

O módulo 2, *Dificuldades de Aprendizagem*, abordou através de pesquisas desenvolvidas no âmbito nacional (FERREIRA, 2008;

FREITAS et al, 2008) conceitos dos diversos tipos de dificuldades e distúrbios de aprendizagens. Vale destacar que os estudos de casos, materiais concretos (Figura 1) e relatos de experiências dos professores participantes, contribuíram para o desenvolvimento de possibilidades de novas práticas pedagógicas.

Figura 1- Materiais para intervenção.



Fonte: Dados da pesquisa.

O terceiro módulo, discutiu sobre *outras narrativas em contextos educativos: descolonizar a ação docente*. Através de roda de conversa (Figura 2), o marco principal desse encontro foi valorizar as experiências compartilhadas dos professores participantes do curso. Observa-se que mesmo na sociedade hodierna, negros/as, índios/a, LGBT+ e mulheres continuam excluídos desse processo. As perspectivas decoloniais entram em cena como leituras de mundo e operam nas experiências vividas de todos os envolvidos no processo.

Figura 2- Roda de conversa.



Fonte: Dados da pesquisa.

O Módulo 4, *Educação inclusiva como política pública x Educação para as relações étnico-raciais como política redistributiva: convergências e diferenças*, apresentou as políticas de Educação Inclusiva tendo como foco as relações étnico-raciais. Através de estudos em grupos, os professores refletiram sobre as implementações das políticas em seus municípios, falaram das dificuldades encontradas no desenvolvimento das práticas pedagógicas e do impacto em seu “desenvolvimento profissional” (FERREIRA, 2017).

O último módulo, foi o momento de sedimentação do conhecimento trabalhado, onde pudemos contemplar os resultados do curso. Através de orientações presenciais e a distância, os alunos construíram projetos de intervenções no contexto educacional e social e colocaram em prática. As temáticas foram diversas, como:

- A valorização da língua materna indígena nas escolas de educação básica;
- As potencialidades das mulheres no contexto político;
- Homofobia nasce na escola: um olhar cruel à essa prática;
- Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (tdah);

- Uso dos jogos como facilitador da aprendizagem na matemática;

- A valorização da história africana: não ao faz de conta;

- A verdadeira educação inclusiva: nasci diferente.

Observamos nesses projetos, olhares sensíveis às temáticas negra, indígena, LGBTQ+, de mulheres, e pessoas com deficiências, no âmbito das práticas pedagógicas.

A voz dos participantes

Os professores e alunos/as de licenciatura, participaram ativamente no processo de construção do curso. As suas experiências profissionais e histórias de vida foram fundamentais para o desenvolvimento dos módulos. A seguir, apresentaremos 5 (cinco) falas dos/as participantes, onde podemos verificar a importância do projeto de extensão para a comunidade, tanto do ponto de vista pessoal, quanto profissional (Quadro 2).

A escolha dessas falas está relacionada àqueles/as que mais participaram das discussões. Destacamos que, para a preservação da identidade dos sujeitos, não utilizamos os nomes reais dos/as participantes.

Quadro 2- Depoimento dos/as participantes.

Participantes	Depoimentos
Participante 1	Foi muito bom para a minha profissão, discutir essas temáticas aqui na UNEB.
Participante 2	Esperava, com muita alegria, o dia do encontro, o grupo, os professores e o conhecimento abordado, foi valioso para mim.
Participante 3	“Sempre me inquietei com essas questões de raça. Por ser preta, sempre me senti excluída na escola e também na universidade. Esse curso foi renovador para mim”
Participante 4	Eu sou especialista em Educação Inclusiva, pensava que esse tema estava relacionado apenas às deficiências. O curso foi muito

	importante por contemplar outras abordagens, aprendi muito.
Participante 5	O curso foi muito bom, sair diferente, com certeza investirei na minha prática pedagógica.

Fonte: Dados da pesquisa.

Através do exposto no Quadro 2, observa-se que o curso foi de grande relevância para a comunidade, especialmente aos professores da Educação Básica. Quando a participante 1 salienta que *“foi bom para a minha profissão, discutir essas temáticas aqui na UNEB”*, apenas reforça a importância da universidade e da formação continuada para esse público. De acordo com Gatti (2020) temos um grande problema a resolver, pois a maioria dos professores da Educação Básica é formada por instituições de natureza privada e com cursos encurtados e aligeirados.

Destarte, desenvolver cursos dessa natureza, se torna extremamente necessário para os professores que atual nessa modalidade. As aulas teóricas-práticas, a vivência na universidade contribuirá para o desenvolvimento de reflexões da prática pedagógica e melhorias no ensino.

Outra fala que demarca a relevância do curso para os professores, *“Eu sou especialista em Educação Inclusiva, pensava que esse tema estava relacionado apenas às deficiências. O curso foi muito importante por contemplar outras abordagens, aprendi muito”* (Participante 4). Fica claro que muitos professores ainda desconhecem a amplitude do conceito de Educação Inclusiva (CRENSHAW, 2000; SODRÉ, 2014) fazem referências apenas às pessoas com deficiências e esquecem dos grupos historicamente excluídos de seu processo, a saber: negros/as, índios/a, LGBTQ+, mulheres.

Algumas considerações

O Projeto de Extensão se configura como uma ação de grande relevância na formação inicial e continuada professores da Educação Básica. A dimensão teórica abordada ao longo do curso

é enriquecida a partir da troca de saberes entre os participantes e professores formadores.

Destarte, a Extensão se configura como um espaço-tempo necessário aos movimentos de vida da universidade e da sociedade. Isso implica, por conseguinte, em estreitamento ético, político e estético entre as instâncias universitárias e os setores da sociedade. Mais do que ser uma resposta de produção, a Extensão é diálogo, inclusive entre a Pesquisa e o Ensino. Embora pareça óbvio, sabemos que, não raras vezes, a relação entre essas componentes e a Extensão é tensa e operada por escamoteamentos.

Há, então, que se lembrar do princípio da indissociabilidade, compreendendo e inculcando que ele “constitui uma *proposição filosófica, política, pedagógica e metodológica para a formação e o conhecimento desenvolvidos na e pela Universidade*” (GONÇALVES, 2015, p. 1236 [itálicos da autora]).

Referências

ARROYO, M. Ofício de Mestre. **Imagens e autoimagens**. 15. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

BAKHTIN, M. M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 22 de setembro de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 11 maio 2021.

CRENSHAW, K. “Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero”. **Revista de Estudos Feministas**, v. 7, n. 12, p. 171-88. 2000.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, 2010.

FERREIRA, L. G. Duas visões psicopedagógicas sobre o fracasso escolar. **Revista de Psicopedagogia**. São Paulo: ABPp, n. 77, p. 139- 145, 2008.

FERREIRA, L. G. Desenvolvimento profissional e carreira docente: diálogos sobre professores iniciantes. **Acta Scientiarum Education**. Maringá, v. 39, n. 1, p. 79-89, Jan.-Mar., 2017.

FREITAS, A. C. et al. A importância da motivação no processo de aprendizagem dos alunos de 4ª série do ensino fundamental I. **Enciclopédia Biosfera**, 2008. p.1-12. Disponível em: <http://www.conhecer.org.br/enciclop/2008B/a%20importancia%20da%20motivacao.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2022.

GATTI, B. A. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out. dez. 2010.

GATTI, B. A. Os obstáculos da educação na formação de professores. **Canal da TV CPP do Youtube**. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kH8ziVVVCSA>. Acesso em: 24 abr. 2020.

GONÇALVES, N. G. Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão: um princípio necessário. **PERSPECTIVA**. v. 33, n. 3, p. 1229-1256, set./dez. 2015.

MACEDO, R. S. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

SODRÉ, M. **A ciência do comum** - Notas para o método comunicacional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 323p.

SAID, E. **Humanismo e crítica democrática**. Tradução de Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SILVA, M. D. J. "Ser contado como falante": a interação dialógica nas práticas de extensão universitária. In: CASADEI, E. B. (Org.).

A extensão universitária em comunicação para a formação da cidadania. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. p. 31-44.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2005.

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: APONTAMENTOS PARA O DIÁLOGO

Lúcia Gracia Ferreira
Rita de Cássia Souza Nascimento Ferraz
Lucimar Gracia Ferreira
Álex de Carvalho Ferreira

Introdução

O momento histórico - relacionado as novas questões sociais e culturais que envolvem sexo, gênero, direitos etc.- pelo qual passa a educação brasileira tem levado muitas pessoas a refletir nas mudanças nela provocada. Essas mudanças têm repercutido, principalmente, na profissão docente. Um processo educativo voltado para a transformação deve ser pensado por todos da sociedade brasileira, o que possibilita que avaliem a educação como uma forma de adquirir conhecimento, contribuindo, assim, para a vida social. Contudo para que isso aconteça é extremamente necessário considerar o professor como mediador desse conhecimento, atuando por meio de uma intervenção pedagógica. Sendo assim, a preparação desses profissionais é uma forma de aproximar as utopias da realidade.

Acompanha-se através da trajetória das políticas públicas da formação docente, que há uma definição do perfil desse profissional e também uma reavaliação da preparação dos mesmos mediante exigências legais. Ainda, percebe-se que há uma distância muito grande entre o real e o ideal que precisa ser minimizada. Partindo do ponto de vista que em nós professores estão as esperanças de mudanças sociais e culturais, deve haver uma valorização bem maior dos professores, o que torna a sua

formação um desafio do futuro. Profissionais comprometidos com a Educação e formados para atuar na área é o que almejamos alcançar/construir para atender a demanda educacional.

Nessa sociedade contemporânea ainda se veem reflexos da modernidade, uma modernidade inconsistente e que ainda aspira incertezas e mudanças. Na contemporaneidade ocidental, vivenciamos as consequências da modernidade que, segundo Nascimento (2006), não cumpriu os projetos que prometera: libertar o homem das contingências materiais e ampliar as potencialidades culturais e políticas. Apesar das eventualidades modernas, que parecem ser produtos não-calculáveis, equívocos, (destruição da natureza, degradação das relações sociais), no mais das vezes, observa-se que esse mal-estar da modernidade segue como efeito de ações calculadas e medidas, mas insensíveis a outras dimensões humanas, pois a escolha paradigmática ocidental é a racionalidade instrumental. Presenciamos, então, uma crise do paradigma moderno ocidental, fruto de um modelo dominante, que segundo Santos (1985), mostra problemas profundos e crises irreversíveis no meio ambiente e nas relações sociais humanas. Diante disso, o paradigma ocidental moderno passou a ser denunciado, questionado e desconstruído.

Nesse contexto, as crises (políticas, científicas, econômicas, estruturais etc.) por ela (a modernidade) provocadas têm atingido a educação e os profissionais dessa área, gerando carência no processo de formação humana e docente em todos os níveis. Assim, a proposta do projeto de extensão “Formação de professores: um desafio da contemporaneidade” consistiu na promoção de curso de extensão que possibilitou o debate, a discussão e a reflexão sobre a formação dos professores.

Esse curso está vinculado ao Centro de Estudos e Pesquisas Pedagógicas-CEPEP, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB/Itapetinga e não teve a pretensão, tão somente de transferir/produzir conhecimentos, mas de possibilitar a desconstrução/construção e reconstrução constante de saberes e competências necessários ao trabalho educativo. Assim, a partir

das reflexões conjuntas, os aspectos conceituais e pressupostos teóricos abordados foram se constituindo em fundamentação básica concernente ao objetivo do curso e a possibilidade de inserção consciente dos participantes/educadores no contexto educacional.

O curso de extensão abarcou uma carga horária de 200 horas dissolvida em cinco meses de atividades no ano de 2013 ocorridas quinzenalmente. Este foi direcionado aos profissionais da educação, externos a universidade, ou seja, profissionais que estivessem exercendo atividades em instituições educacionais, podendo ser docentes, servidores administrativos ou pessoal dos serviços gerais. Abrangeu também os quatro cursos de licenciatura da UESB/Itapetinga – Pedagogia (matutino e noturno), Ciências Biológicas, Física e Química -, todos com funcionamento no noturno, cujo tema formação de professores era pouco debatido entre eles, mas somente alunos do curso de Ciências Biológicas não fizeram inscrição. O curso promoveu não somente o debate, mas também a aproximação entre os alunos das diferentes licenciaturas e de diferentes profissionais da educação básica. Assim, o presente trabalho visa contribuir para o debate da formação docente atual na região Sudoeste da Bahia.

A formação docente na atualidade: o projeto de extensão

No presente século continuamos a defrontar-nos com profundas transformações no campo da política, da economia e também da educação, que tem levantado discussões e propiciado várias reflexões sobre esses assuntos. Novos paradigmas têm surgido e, juntamente, as críticas. Isso tem feito aguçar uma discussão no âmbito da educação, principalmente no campo da formação de professores, que tem avançado e sido crescente. Nessa mesma perspectiva, este texto como relato de uma ação de extensão vem trazer contribuições para se pensar a formação de professores.

Nunes (2000), ao historicizar as políticas públicas de formação de professores, conclui que essa permeia entre avanços

legais e recuos pragmáticos. Ao longo dessas trajetórias, melhorias formativas, na perspectiva docente, foram buscadas, mas, o que vimos surgir foram formações diversificadas. O investimento na formação docente deve ser feito buscando efeitos que levem a transformação social. É claro, que a educação não vai sozinha mudar o mundo, mas ela é elemento fundamental para que isso aconteça. Conforme Severino (2007, p. 130, 131):

O investimento na formação profissional do educador não pode, pois, reduzir-se a uma suposta qualificação puramente técnica. Formar um educador não é repassar-lhe conhecimentos acadêmicos, pois isso não assegura a fecundidade de sua prática, que precisa subsidiar efetivas mudanças na sociedade, pela transformação das pessoas que se educam sob sua intervenção profissional. Como vimos, ela precisa ser também política, isto é, expressar sensibilidade às condições histórico-sociais da existência dos sujeitos envolvidos na educação. E é sendo política que a educação se tornará intrinsecamente ética. E só assim a atividade profissional do educador se tornará um efetivo investimento na construção e na consolidação qualitativa da cidadania.

Torna-se essencial pensar a formação de professores não só na perspectiva do currículo como apreensão de conteúdos, mas também a partir da incorporação das experiências práticas na sua aprendizagem, no âmbito da dimensão ética e política. Além disso, o currículo é mais que conteúdos, se considerarmos sua dimensão filosófica, artística, política, técnica e prática. Por isso, ao falar de formação de professores não se está fazendo referência apenas às habilidades técnicas ou do domínio de um conjunto de informações e de habilidades didáticas, estamos falando de uma formação humana em sua integralidade. Dessa forma, o professor precisa, dentre outras coisas para melhor cumprir sua função social, de uma formação que abranja aspectos sociais, humanos, políticos, profissionais já que ela exige muito mais em termos de condições pessoais do que as outras profissões (SEVERINO, 2007).

As atividades de extensão foram desenvolvidas em forma de curso, proporcionando momentos de interação entre teoria e prática e ampliação dos conhecimentos. Adotamos uma postura interdisciplinar, abrangendo o diálogo sob as perspectivas das várias áreas de conhecimento. A metodologia utilizada no curso permitiu a articulação do saber historicamente construído e a religação dos conhecimentos, através do desenvolvimento do curso de forma expositiva e integrada. Buscamos compreender a importância da educação continuada para as nossas vidas, bem como fazer uma análise da forma como estamos sendo formados.

O curso foi desenvolvido de forma interativa, numa perspectiva multidimensional (dimensão coletiva, cultural, situacional, relacional, social), onde foram possibilitadas aos participantes uma visão dos conceitos básicos em torno das questões abordadas, com base em atividades teórico-vivenciais.

Como técnicas pedagógicas, fizemos uso de exposições participativas, dinâmicas de grupo, análise, parecer e discussão dos textos teóricos. Os debates baseados nos textos foram introduzidos por uma breve apresentação (entre 10 a 15 minutos) por um ou dois cursistas, em que destacaram de modo sucinto, os pontos principais do texto, questionando-os e dando início ao debate.

No curso trabalhou-se com uma metodologia inovadora que variou no debate a cada encontro. Alguns ministrantes do curso foram convidados a participar na condição de colaborador, conduzindo as discussões de algumas temáticas.

Foram utilizados textos, sites, vídeos e slides, visando o embasamento teórico-prático sobre os pressupostos que embasam a formação docente, promovendo discussões sobre as temáticas, com apresentações expositivas e dialogadas, leituras, apreciação e análise de filmes, estudos em grupo, produções textuais, etc.

Como ferramenta da informática, para auxiliar na construção da aprendizagem cooperativa, foi utilizada a lista de discussão para troca de mensagens, avisos e informações. As produções textuais, mais do que fruto de um esforço individual de cada um,

foi o resultado de uma intensa interatividade entre todos os participantes.

O curso tinha como objetivo propor discussões sobre a formação dos professores, fornecendo aos cursistas uma visão global e abrangente a respeito do tema, o que possibilitou o desenvolvimento de uma visão crítica e mais ampla da formação docente.

Como os temas inseridos nesse curso foram voltados para a formação docente, buscamos aflorar/reconhecer no participante o desejo de ensinar - força motriz da ação pedagógica. O curso foi, então, planejado no sentido de oferecer aos participantes a oportunidade de desenvolverem estudo e reflexão sobre os condicionantes didáticos, sociais e políticos, assim como éticos e estéticos que configuram a formação docente e, por conseguinte, a organização da sua prática. Assim, a partir das reflexões conjuntas, os aspectos conceituais e pressupostos teóricos abordados deveriam constituir-se em fundamentação básica concernente ao objetivo do curso e a possibilidade de inserção consciente dos participantes/educadores no contexto educacional.

Alguns temas que se constituíram conteúdos do curso, foram: histórico da profissão docente e sua gênese desde a antiguidade; o desejo de ensinar e o mal-estar docente; prática e formação de professores; a subjetividade na formação de professores; narrativas, (auto) biografia e histórias de vida de professores; magistério e gênero; currículo e diversidade étnica; o professor multirreferencial; formação linguística do professor; condição docente, trabalho e formação; cultura, cultura escolar e sua relação com a formação docente; relação ensino-pesquisa; representações sociais; e outros temas que surgiram nos momentos das discussões.

Este relato de extensão traz a análise dos questionários respondidos pelos cursistas, ao avaliarem o curso. Como já referido, o público-alvo foram os profissionais da área de educação e alunos de licenciatura. Sua edição contou com 45 inscrites e desenvolveu-se através de encontros semanais, no turno vespertino.

A articulação ensino-pesquisa-extensão foi buscada através desse projeto de extensão e foi alcançada. Houve também a integração entre as áreas do conhecimento, pois a área de formação docente já envolve por si só o desenvolvimento de um trabalho inter/multidisciplinar.

Formação docente: avaliando os resultados

Ao final do curso foi solicitado que os cursistas respondessem a um questionário contendo cinco eixos (perfil, inscrição, ministrantes e tema, processo formativo e avaliação) e 12 questões abertas, que teve o intuito de conhecer os cursistas e a opinião destes sobre o curso. Dessa forma, das 45 pessoas que iniciaram o curso, 27 o concluíram, e do total, 25 devolveram os questionários que foram analisados, visando observar o impacto desse curso na formação desses participantes.

A idade dos participantes variou entre 20 e 54 anos, sendo a maioria solteira (as) e sem filhos. A grande maioria é de predominância feminina, natural do município de Itapetinga e moradores desta localidade; são estudantes do curso de Pedagogia e ingressos do ano de 2012. Conforme quadro 01, dos cursistas que realizaram o curso, 19 são alunos da graduação e 06 são profissionais da educação. Dos alunos, um de cada curso não são regulares, ou seja, estão dessemestralizados no curso de graduação.

Quadro 1 - Público cursista.

CURSISTAS	ALUNOS			PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO
	25	19		
FÍSICA		PEDAGOGIA	QUÍMICA	
01		17	01	

Fonte: Elaborado pelos autores.

Observamos, também, que a naturalidade dos cursistas na grande maioria era do município de Itapetinga, tendo alguns de regiões próximas a esse município. Os outros dois municípios citados ficam aproximadamente 42 Km e 25 Km, respectivamente, do município de Itapetinga.

Quadro 2 – Domicílios.

ENDEREÇO	ITAPETINGA	MACARANI	ITORORO
	21	02	02

Fonte: Elaborado pelos autores.

Participaram do curso de extensão alunos de todas as licenciaturas da UESB, com exceção dos alunos do curso de Ciências Biológicas. Dessa forma, entendemos que a formação diferenciada e polivalente é necessária a todos (IMBERNÓN, 2005). Assim, o curso buscou propor às pessoas enfrentamentos que as levassem a atender diferentes expectativas e necessidades dos alunos, para que adquiram competências e possam intervir de maneira positiva no meio em que vivem (PERRENOUD, 2001).

Através das informações obtidas pudemos conhecer os motivos pelos quais os cursistas se inscreveram e suas expectativas, como expostos nas unidades de análise abaixo:

- Melhoria do currículo
- Aquisição de conhecimento
- Aprimoramento da formação docente
- Preparação para o futuro profissional
- Aprendizado
- Encontrar novas discussões
- Aperfeiçoamento profissional
- Adquirir experiência

Com isso, sobressaíram aspectos como “aquisição de conhecimentos, aperfeiçoamento profissional e da formação e a procura por novas discussões”. São razões diversas pelas quais esses sujeitos buscaram esse curso, mas o que ficou claro foi a busca por novos conhecimentos que se destacou como o elemento

motivador. Isto é bom, o que nos permite considerar que as pessoas, hoje, resistem menos ao novo e estão mais abertas para ele. Para Imbernón (2009), isso contribui para a formação docente, pois a formação permanente deve ser introduzida no desenvolvimento do pensamento da complexidade.

No primeiro ano em que foi ofertado apenas uma pessoa ministrou todo o curso. Portanto, sobre os ministrantes e temas discutidos, todos os cursistas disseram ter gostado da rotatividade dos ministradores, pois, para eles, isso modificou o curso de forma positiva como evidenciado abaixo:

- Ficou menos cansativo
- Ficou mais produtivo
- Visão de diferentes profissionais
- Abrangeu a especificidade
- Experiências diferentes
- A diversificação provocou expectativa
- Muito rico
- Diferentes linhas teóricas
- Poder comparar

Aspectos otimistas permearam o novo modo como o curso foi desenvolvido. A cada semana um professor ministrava atividades planejadas, discutindo os temas conforme especificidade de sua formação e área de atuação. O “novo” refere-se às mudanças constantes de colaboradores no curso, já que no ano anterior este foi ministrado por apenas uma pessoa. Dessa forma, distintas linhas teóricas eram expostas através dos diferentes colaboradores e a cada semana os cursistas ficavam na expectativa do novo colaborador, que eram professores da UESB e de outras universidades públicas e privadas, para comparar os conhecimentos adquiridos.

Os cursistas ainda tiveram preferências variadas sobre os temas discutidos que mais gostaram, como: representações sociais, crença (cultura), linguística, história da profissão, relações étnico-raciais, descolonização do currículo, condição docente, formação inicial e continuada, multirreferencialidade, subjetividade, relação ensino-pesquisa, professor reflexivo e saber docente. Cada colaborador discutia quinzenalmente uma temática

nos encontros, conforme aderência a sua linha de pesquisa e todos os cursistas acompanhava a discussão através do módulo de textos distribuídos no início do curso. Sobre os temas foram ascendentes as temáticas das relações étnico-raciais, a formação linguística dos professores e a condição docente, mostrando que estes chamaram atenção dos alunos. Isso foi perceptível, pois cerca de 88% dos cursistas, continuariam realizando novos estudos, após o curso, relacionados a área de formação de professores, como:

- Especialização sobre a temática
- Artigos voltados para a área
- Seleção do PIBID
- Grupos de pesquisa
- Monografia
- Pesquisas
- Projeto
- Mestrado

A produção de artigos na área foi o que mais sobressaiu. O resultado demonstra uma relação de continuidade do curso, ou seja, que “uma semente foi plantada” e que a temática “formação de professores” vem chamando atenção das pessoas. Essa informação está em consonância com o estudo de André (2010), que constatou o crescimento dessa área e a constituição de um campo de estudos relacionada à formação de professores.

Os participantes avaliaram, no curso, questões relacionadas a formação recebida por eles. Nesse processo formativo os cursistas falaram como o curso contribuiu para a sua formação; das aprendizagens adquiridas neste processo e das mudanças provocadas pelo curso, chegamos aos seguintes resultados, na ordem aleatória a seguir:

- Aquisição e ampliação de conhecimentos
- Ampliação da visão do que é ser professor
- Aprendizagem da profissão (no caso dos alunos de graduação)
- Estimulou a reflexão
- Quebra de preconceitos
- Orientação para a prática pedagógica

- Identidade
- Ser professor reflexivo
- Respeito
- Igualdade
- Conhecimentos diferentes da graduação
- Questionamentos
- Ser professor na contemporaneidade
- Importância do trabalho docente
- Multirreferencialidade
- Cultura e valores
- Subjetividade
- Relações étnico-raciais
- Linguística
- Representações sociais
- Contexto histórico da profissão
- Condição e saberes docentes
- Interação com pessoas de outros cursos e semestres (no caso dos alunos de graduação)
- Melhor compreensão do tema
- Aprender a posicionar-se
- Superação
- Pensar as ações do fazer docente
- Pensar de modo mais concreto
- Pensar criticamente
- Respeitar as várias culturas
- Ser mais reflexivo
- Buscar mais
- Novo olhar
- Nova visão

O curso contribuiu para se pensar o processo formativo e apresentou, para os cursistas uma nova ideia de formação docente. Fica evidente que apesar de todos os participantes estarem em cursos de licenciaturas (ou já terem passado pela licenciatura) foi nesse curso que os participantes tiveram a oportunidade de discutir os temas expostos.

As aprendizagens adquiridas no curso foram muitas e estão relacionadas aos conteúdos propostos e discutidos, sendo “ser professor reflexivo” o mais citado. Todos os participantes disseram que o curso provocou aprimoramentos e estas estão, principalmente, relacionadas à forma de olhar, de ver, o que nos leva a pensar que essa atividade de extensão ajudou a promover a emancipação ou a construí-la; também, a maneira de pensar, levando-os a serem mais reflexivos e críticos. Imbernón (2009) nos

chama atenção para isso ao remeter a necessidade de uma mudança na formação permanente do professorado no século XXI. O autor aponta que na última etapa nas décadas finais do século XX a formação teve avanços muito importantes e que “ninguém pode negar que os contextos sociais e educativos que condicionam todo ato social e, portanto, a formação, mudaram muito. As mudanças sempre ocorreram [...]” (p. 8).

Buscamos, então, conhecer as expectativas que os participantes apresentavam ao ingressarem no curso e se estas foram correspondidas. Nas respostas obtidas destacaram-se:

- Fornecimento informações
- Diferente das aulas da graduação
- Promovendo conhecimentos
- Debates
- Novas aprendizagens
- Temáticas relevantes
- Desconstrução de mitos
- Instigando leituras
- Novo olhar
- Troca de experiências
- Novas formas de aprender
- Superou as expectativas

Dessa forma, o curso atendeu a todos e provocou a reflexão do/nos participantes. Essas possibilitaram a eles crescimento em âmbitos variados. O novo olhar sobre a formação de professores e a importância desse tema na graduação tende a contribuir para a modificação na postura acadêmica e a, conseqüentemente, refletir na atuação profissional e na prática pedagógica. O exercício da docência pautado na reflexão e criticidade trarão um novo paradigma para o campo educacional. Ainda, ao avaliarem o curso de extensão disseram que este foi:

- Excelente
- Muito bom
- Sério
- Eficiente
- Importante
- Produtivo
- Motivador

O curso de extensão foi unanimemente avaliado pelos cursistas de maneira positiva, pois para eles o mesmo contribuiu para estimular a reflexão sobre o fazer docente. Podemos dizer que todos que estavam imersos no universo do curso de extensão (leituras de texto sobre formação, confecção de artigos, debates, discussões, etc.) conseguiram observar transformações em sua vida pessoal, o que, conseqüentemente, pode levar a reflexão na sua vida profissional, pois como nos aponta Nóvoa (1992) não se pode separar um do outro, ou seja, é impossível dissociar o ser profissional do ser pessoal.

O contato com os novos conhecimentos também sobressaiu em muitas respostas, pois estes quando aplicados na prática, sejam na elaboração de trabalhos acadêmicos, sejam na execução das suas atividades pedagógicas lhes permitirão desenvolvê-las de forma mais crítica. Hiramã et al. (2016) remete a importância dos futuros professores terem experiência como esta do curso para construção de conhecimentos relacionados a profissão docente.

Contribuições filosóficas e epistemológicas

O curso contribuiu para se pensar o processo formativo e apresentou, para os cursistas, uma nova ideia de formação docente necessárias a construção de conhecimentos que podem/devem se tornar o viés de sustentação da ação dialógica. Além dessa questão, o curso ainda promoveu o aprofundamento de algumas questões que, muitas vezes, não são contempladas nas disciplinas contidas na estrutura curricular dos cursos de licenciatura, fato vivenciado por meio das discussões atualizadas sobre o professor e a/na contemporaneidade.

Além dos temas que se constituíram conteúdos do curso, os cursistas ainda tiveram preferências variadas sobre os temas discutidos que mais gostaram, ou seja, aqueles temas que tiveram prazer de estudá-los, discuti-los e que aprofundaria. Estes temas, relacionados a formação docente, contribuiriam de alguma forma para “tocar” estes participantes, como ressalta Larrosa (2002). No

entanto, o que sustenta essa gama de interesses é a intersecção deles: o professor e a/na contemporaneidade, tão importante e tão necessário.

Esse profissional, professor, tem sua importância na sociedade. Freire (1987, p.87) nos ensina que a “Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo” e os professores são participantes ativos desse processo. São princípios como estes que regiram este curso de extensão. Outras experiências extensionistas já remetem a relevância social deste profissional, seus saberes e formação (FERREIRA et al., 2014; FERRAZ *et al.*, 2017; FERREIRA; CLARK; RIBEIRO, 2020; SILVA; SILVA; SILVA, 2020).

Essa contribuição abrange e atende ao proposto, visto ser a universidade o espaço próprio para possibilitar uma formação capaz de construir conhecimento, além de ser sua a responsabilidade institucional, por meio da prática pedagógica dos seus professores, por meio da democratização do acesso, como no caso deste, a atividades extensionistas, ampliando a formação do professor, para que esta não se limite às intenções dos teóricos pouco discutidos e utilizados durante toda a graduação. À universidade, interessa também, para tomar conhecimento do nível de democratização ou de distanciamento das práticas pesquisadoras. Na sociedade do conhecimento, há representações de professores construídas, transformadas e consolidadas pelas informações e imagens que as tecnologias comunicacionais difundem no cotidiano.

Diante dos complexos desafios que a globalização apresenta, a realidade educacional se encontra questionada e pressionada a mudar. Os sentidos e significados sobre a profissão docente e a sua formação, construídos pelos estudantes das licenciaturas são de fundamental importância para a sua prática profissional, já que guiam suas ações dentro e fora da escola. As representações desses futuros professores e professores, no contexto da formação profissional, são importantes também, para desvelar a concepção e atitude frente à prática educativa.

Vale remeter também as contribuições da extensão para se pensar atividades de ensino e pesquisa, apontando a importância da articulação do tripé acadêmico. Mas, para além do que já foi posto, as questões epistemológicas e filosóficas que se tornaram o viés de sustentação da ação, contribui para pensarmos sobre a curricularização da extensão, aspecto a ser considerado nas reconfigurações curriculares dos cursos superiores.

Desse modo, a orientação de que pelo menos 10% dos créditos curriculares dos cursos superiores sejam destinados a programas e projetos, está no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014. Essa curricularização é regida, também, pela Resolução nº 7 de 18 de dezembro de 2018, em que o Conselho Nacional de Educação promove definições dos conceitos e práticas de extensão comuns às instituições de ensino superior. Assim, remetemos também que é a atividade extensionista, em questão neste estudo, que nos possibilita começarmos a pensar nessa integração interdisciplinar obrigatória e inevitável nos próximos anos.

Considerações Finais

Conseguimos desenvolver todos os objetivos propostos nessa atividade de extensão. O curso foi concluído por cerca de 60% dos inscritos, o que é significativo. Teve a participação e colaboração desses participantes até o final e esses declararam ter aprendido com as discussões. Dessa forma, é demasiadamente gratificante saber que o trabalho desenvolvido no curso colaborou na formação contínua de pessoas.

Atividades como estas, envolvendo o tema devem ser mais frequente para atender a todas as licenciaturas, pois na sociedade em que vivemos formar professores para viver na contemporaneidade é formar para a mudança e também para a incerteza.

Ainda, vale salientar a necessidade de criar ambientes que proporcionem impactos na postura de professores e futuros professores, ou seja, haverá existência de investimentos por parte

das instituições educacionais para a articulação do ensino, pesquisa e extensão, pois realização de cursos como estes promove a reflexão. 5

Referências

- ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.
- FERRAZ, R. C. S. N.; FERREIRA, L. G.; FERREIRA, L. G.; ALMEIDA, M. T. Saberes e experiência: formação de professores da rede pública em atividades extensionistas. **Revista Conexão UEPG**, Ponta Grossa, v. 13, n. 3, set./dez., 2017. p. 390-401.
- FERREIRA, L. G.; FERRAZ, R. C. S. N.; FERREIRA, I. C.; SILVA, P. F.; SOUZA, F. A. M. Curso de extensão: possibilidades de formação de professores na contemporaneidade. **Revista Conexão UEPG**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, jan./jun. 2014, p. 60-71.
- FERREIRA, L. G.; CLARK, G. N.; RIBEIRO, D. S. Formação do Pedagogo para Gestão Escolar: experiência curricular em interface com extensão. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, vol. 7, *ahead of print*, 2020. p. 1-19.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- HIRAMA, L. K. et al. Extensão universitária e formação do professor de educação física: contribuições a partir da permanência prolongada. **Revista Ciência em Extensão**. v.12, n.1, p.28-40, 2016.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

- LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.
- NASCIMENTO, A. D. Contemporaneidade: educação, etnocentrismo e diversidade. In: LIMA JR; HETKOWSKI (orgs.). **Educação e contemporaneidade: desafios para a pesquisa e a pós-graduação**. Rio de Janeiro: Quartet, 2006. p. 47-60.
- NOVOA. A. Os professores e as histórias de sua vida. In: NOVOA, A (Org.). **Vida de professores**. Lisboa: Porto, 1992. p. 11-30.
- NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril/2001. p. 27-42. 2000.
- PERRENOUD, P. **A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso**. Tradução de Cláudia Schilling. 2. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. Porto Alegre: Afrontamento, 1985.
- SEVERINO, A. J. Formação docente: conhecimento científico e saberes dos professores. **Ariús**, Campina Grande, v. 13, n. 2, p. 121-132, jul./dez. 2007.
- SILVA, R. S.; SILVA, M. A. A.; SILVA, J. G. Os Limites e Potencialidades de uma Oficina Temática como estratégia para o Ensino de Química. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED**, v. 1, n. 2, p. 207-230, 2020.

SOBRE OS/AS AUTORES/AS

Álex de Carvalho Ferreira

Graduado em Licenciatura em Física pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste (UESB). Doutorando em Ensino de Ciências e Educação Matemática (UEL). Integrante do Centro de Pesquisa e Estudos Pedagógicos (CEPEP); e Membro do Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências e Educação Matemática (GPECEM).

Anamélia Lins e Silva Franco

Psicóloga pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre em Psicologia do Desenvolvimento pela Universidade de Brasília (UNB). Doutora em Saúde Pública pela UFBA. Professora associada do Instituto de Humanidades Artes e Ciências Professor Milton Santos (IHAC/UFBA).

Andreia Cristina Freitas Barreto

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Bahia – UFBA. Mestre em Educação em Ciências – UESC. Pedagoga – FAM. Professora de Práticas Pedagógicas e Estágio Supervisionado da Universidade do Estado da Bahia- UNEB/Campus XVIII.

Carlos Alberto Machado Noronha

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IFBAIANO) - Campus Uruçuca, Doutorando em História pela Universidade Federal de Minas Gerais.

Caroline Santos Teixeira

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IFBAIANO) – Campus Uruçuca, Especializanda em Educação Científica e Cidadania.

Cínthia Nolácio de Almeida Maia

Professora da Universidade do Estado da Bahia-UNEB. Doutoranda em Difusão do Conhecimento pela Universidade Federal da Bahia – UFBA.

Dulcinéia da Silva Adorni

Professora Assistente do Departamento de Ciências Exatas e Naturais Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB/Itapetinga. Membro do Centro de Pesquisa e Estudos Pedagógicos – CEPEP/UESB. Membro do Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica – DIVERSO/UNEB.

Eliane Gomes Oliveira de Carvalho

Discente do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB/Itapetinga. Membro do Centro de Pesquisa e Estudos Pedagógicos – CEPEP/UESB.

Fábio Viana Santos

Mestrando em Educação e Pedagogo pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB/Vitória da Conquista. Integrante do Centro de Pesquisa e Estudos Pedagógicos (CEPEP/UESB) e do Grupo de Pesquisa em Práticas Curriculares e Educativas (GEPPCE/UESB).

Fernanda Giselle Moraes do Vale Cestari

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Bahia - UFBA - Integrante do Centro de Pesquisa e Estudos Pedagógicos – CEPEP/UESB.

Giovana Cristina Zen

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora da Faculdade de Educação (FACED/UFBA). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia.

Hérvickton Israel de Oliveira Nascimento

Graduação em Letras pela Universidade Federal da Bahia e mestrado em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco. Atualmente, é doutorando no Programa de Pós-graduação em Literatura e Cultura da Universidade Federal da Bahia. Professor substituto do curso de Letras da Universidade do Estado da Bahia -Campus XVIII, Eunápolis-BA.

João Diógenes Ferreira dos Santos

Professor da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Orientador do Programa de Memória: Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade – PPMLS.

José Gilberto da Silva

Doutor em Química pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Pós-doutorado pela UFMG. Professor Associado do curso de Licenciatura em Química do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Membro dos seguintes grupos de pesquisa: DOCFORM- Grupo de Pesquisa em Docência, Currículo e Formação/UFRB e PEQUI - Pesquisa Ensino Extensão em Educação Química do CFP/UFRB.

Juilma Cristina Nogueira De Santana Santos

Especialista em Educação do Campo (UESC). Professora da rede pública Municipal de Itabuna-BA. Grupo de estudos em Educação Inclusiva – GEPEI.

Lilian Moreira Cruz

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora assistente da Universidade Estadual de Santa Cruz-Brasil. Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil.

Livia Karen Figueredo de Jesus

Mestre e Doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Bahia - UFBA - Integrante do Grupo de pesquisa Didática, Educação e Ludicidade-GEPEL/UFBA.

Lúcia Gracia Ferreira

Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Pós-doutorado pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia e da UESB; Grupo de Pesquisa e Estudos Pedagógicos/UESB e Docência, Currículo e Formação/UFRB.

Lucimar Gracia Ferreira

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Bahia – UFBA. Bolsista CAPES. Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB/Vitória da Conquista. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB/Itapetinga. Integrante do Centro de Pesquisa e Estudos Pedagógicos – CEPEP/UESB.

Mara A. Alves da Silva

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Professora Adjunta do curso de Licenciatura em Química do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Líder do Grupo de Pesquisa Ensino

Extensão em Educação Química (PEQUI) do CFP/UFRB e Membro do grupo de pesquisa: DOCFORM- Grupo de Pesquisa em Docência, Currículo e Formação/UFRB.

Márcia Mineiro

Pedagoga, Contadora, Professora Assistente na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Mestre em Contabilidade, Doutora em Educação e Pesquisadora dos Grupos: Educação, Didática e Ludicidade (GEPEL) e Educação Contábil na Contemporaneidade (GPEC). UESB – Vitória da Conquista, Bahia, Brasil.

Maria Eurácia Barreto de Andrade

Doutora em Educação pela Universidad Americana. Professora Adjunta do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB. Coordenadora e pesquisadora do Núcleo Carolina Maria de Jesus: Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação Popular, Agroecologia e Alfabetização da Classe Trabalhadora, vinculada ao Programa de Extensão Tecelendo (UFRB/CFP).

Mariana Aguiar Manenti

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB/Vitória da Conquista Bacharela em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia, no Instituto Multidisciplinar em Saúde(UFBA/IMS/CAT). Membro do Grupo de Pesquisa em Práticas Curriculares e Educativas (GEPPCE/UESB).

Mariana Santos de Jesus

Mestranda em Educação pela Universidade Federal da Bahia - UFBA - Integrante do Grupo de pesquisa Didática, Educação e Ludicidade-GEPEL/UFBA.

Nubia Regina Moreira

Doutora em Sociologia pela UnB. Realizou estágio pós-doutoral no ProPED/UERJ. Professora titular da UESB e docente permanente do PPGEd/UESB. Líder do grupo Observatório de Mulheres Negras (UESB) e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Práticas Curriculares e Educativas (GEPPCE/UESB). Membro da Associação Brasileira de Currículo (ABdC), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN).

Risia Silva Chaves

Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB/Vitória da Conquista. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB/Itapetinga. Integrante do Centro de Pesquisa e Estudos Pedagógicos – CEPEP/UESB.

Rita de Cássia Souza Nascimento Ferraz

Doutora em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-Itapetinga (UESB). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Grupo de Pesquisa em Estudos Pedagógicos/UESB.

Roselane Duarte Ferraz

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Recife (UFPE). Professora Adjunta da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia; Grupo de Pesquisa e Estudos Pedagógicos (CEPEP/CNPq/UESB).

Sabrina Torres Gomes

Doutora em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora Adjunta do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB.

Sineide Cerqueira Estrela

Professora da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC-BA), com atuação na coordenação Pedagógica da Educação Básica. Pesquisadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em História, Educação e Gênero, vinculado à Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e Pesquisadora do Núcleo Carolina Maria de Jesus: Pesquisa e Extensão em Educação Popular, Agroecologia e Alfabetização da Classe Trabalhadora, vinculada ao Programa de Extensão Tecelendo (CFP/UFRB). Doutorado em Ciências da Educação pela Universidad Hispano-Espanha.

Thays Marinho Oliveira

Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB/Vitória da Conquista. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB/Itapetinga. Integrante do Centro de Pesquisa e Estudos Pedagógicos – CEPEP/UESB.

Wermerson Meira Silva

Doutorando do Programa de Memória: Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade – PPMLS. Professor da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

Os autores dos textos que compõem a coletânea “Ensino, Diversidade e Formação Docente” apresentam reflexões nos campos da formação docente, ensino e diversidade. Os estudos abordados são frutos de trajetórias investigativas, evidenciando temáticas sobre alfabetização de jovens e adultos, educação do campo, extensão universitária, estágio supervisionado, infâncias, ludicidade, inclusão, legislações, prática de bullying, fracasso escolar, profissionalização docente, ensino de física, química, matemática, saberes docentes, entre outros. Discussões elaboradas com a intencionalidade de fornecer subsídios para pensarmos na formação e no perfil do profissional da docência, atuante em contexto diverso e comprometido com uma educação democrática e inclusiva. Espera-se que esta obra contribua para o estabelecimento de diálogos e debates a respeito dos processos formativos, perspectivando pensar sobre a docência e sua formação, as práticas de ensino-aprendizagem e o respeito à diversidade humana. O livro é direcionado para profissionais da área de educação (professores da educação básica e ensino superior, gestores, coordenadores pedagógicos), pesquisadores (as), discentes de cursos de licenciatura e de pós-graduação.



ISBN 978-65-5869-880-7

