

**ORGANIZADORAS:
ALINE GOMES DA SILVA
ANA BEATRIZ MACHADO DE FREITAS
KAMYLLA PEREIRA BORGES**

REINVENÇÕES NO ENSINO, TECNOLOGIAS E LINGUAGENS

Reinvenções no ensino, tecnologias e linguagens

**Aline Gomes da Silva
Ana Beatriz Machado de Freitas
Kamylla Pereira Borges
(Organizadoras)**

Reinvenções no ensino, tecnologias e linguagens



Pedro & João
editores

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.

Aline Gomes da Silva; Ana Beatriz Machado de Freitas; Kamylla Pereira Borges [Orgs.]

Reinvenções no ensino, tecnologias e linguagens. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 335p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-0256-3 [Impresso]
978-65-265-0193-1 [Digital]**

1. Reinvenções no ensino. 2. Tecnologias. 3. Linguagens. 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); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2022

Sumário

Apresentação	9
Seção 1: Desafios do Ensino Remoto em tempos de pandemia	
O Ensino Remoto Emergencial e o processo de ensino-aprendizagem na pandemia	19
Thales Vinícius Ribeiro dos Santos Dagmar Dnalva da Silva Bezerra	
O Ensino Remoto Emergencial no IFG-Anápolis: um estudo a partir da Sociologia da Educação	41
Enrico Bueno Andréia Farina de Faria Cleiton Soares Vargas Francilene Alves de Oliveira Geraldo Henrique de Souza Mateus de Amorim Lima Thiago Macedo de Carvalho	
Desafios e enfrentamentos do trabalho não presencial na educação infantil em meio à pandemia: relatos de experiências	61
Alessandro Mateus da Silva Andriely Alves Carvalho Rubiane Camargo Rita Campos	
Seção 2: Reinvenções no ensino	
Potência e limite do projeto de extensão “TCHAM TCHAM: estou lendo!” em tempos de pandemia	79
Andressa Regina Gagliardi de Moraes Dayanna Pereira dos Santos Lenora Alfonso Gonçalves Falcão Suzana Lopes de Albuquerque	

Ensino de Química e Pedagogia Histórico-Crítica: uma vivência no Ensino Remoto Emergencial	97
Felipe Micael Almeida de Souza Kamylla Pereira Borges Cláudia Helena dos Santos Araújo	
Tecnologia e criatividade na educação de alunos com deficiência visual: um entrelace possível	115
Jéssica Naiara Gonçalves da Silva Ana Beatriz Machado de Freitas Sarah da Silva Araújo	
As tecnologias nas práticas educativas da Educação de Jovens e Adultos no Instituto Federal de Goiás	135
Lenir de Jesus Barcelos Coelho Cláudia Helena dos Santos Araújo	
Seção 3: Reinvenções por meio das Artes, da Literatura e da História	
Casa de Vinícius: apreciação musical por meio de concertos didáticos do grupo Ciranda da Gente - Ciranda da Arte	155
Danilo Silva Duarte Élton Perpetuo Rosa Pereira Getúlio Corrêa Chartier Lamartine Silva Tavares	
Reflexões sobre o ensino de História: uma análise acerca do uso de filmes em sala de aula a partir da obra cinematográfica <i>Mauá : o imperador e o rei</i> (1999)	171
Moisés de Oliveira Melo Nataly Caroline Lemos	189
Travessias da formação docente pela Literatura: das telas para o humano profundo	
Késia Mendes Barbosa Oliveira	

Seção 4: Reinvenções nas Políticas Públicas	209
História da Alfabetização no Brasil: retrocessos da atual PNA e programa “Tempo de aprender” (MEC/Sealf/2020)	
Deyse Cristina Sousa Silva	
Kamila da Silva Gonçalves	
Suzana Lopes de Albuquerque	
	227
Programa Nacional das Escolas Cívico-militares: um projeto de fomento à militarização de escolas públicas civis	
Fábio Soares do Nascimento	
Thainá Oliveira de Sena	
Eduardo Junio Ferreira Santos	
Seção 5: Reinvenções na Saúde Mental	247
Programas de educação socioemocional: reflexões sobre saúde mental para os professores da educação básica	
Jacqueline de Oliveira Veiga Iglesias	
Patrícia Rodrigues da Silva	
Carolina Machado Moreira	
	261
Saúde mental na escola pós-pandemia: uma discussão sobre desejos, frustrações e esperança na perspectiva freiriana	
Aline Gomes da Silva	
Seção 6: Estudos documentais	279
A caracterização dos sujeitos da EJA nos documentos institucionais do IFG: uma análise documental	
Ana Cristina Martins de Oliveira	
Maria Carolina Terra Heberlein	
	301
Educação de surdos na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental: um estudo a partir da Revista Espaço (INES)	
Rosane Boaventura Araújo Aragão	
Lidiane de Lemos Soares Pereira	
	323
Sobre as autoras e os autores	

Apresentação

O ano de 2020 foi um marco histórico no qual passamos por inúmeros processos que influenciaram aspectos socioeconômicos, subjetivos e culturais decorrentes da Pandemia de COVID-19. Nesses últimos dois anos, nossa rotina foi subitamente transformada. Vivemos momentos de incerteza, de medo e de luta pela sobrevivência. Não tínhamos boas perspectivas para a saúde, que entrava em colapso com os altos números de contaminados pela COVID-19, tampouco para a educação, que passou a ser a distância, sem que alunos e professores estivessem preparados para a nova realidade.

Em suma, caos na saúde, pela falta de estrutura para receber os enfermos que, na maioria das vezes, iam a óbito. Caos na economia, com os *lockdowns*. Caos na educação, pela falta de equidade social que excluía aqueles que não tinham condições de assistir às aulas remotas com o conforto ou com os artefatos tecnológicos necessários. Perante esse cenário desesperançoso, a população teve de se adaptar a novas rotinas, reinventando-se para conseguir enfrentar esses desafios.

Finalmente, a ciência veio em nosso favor. Com a vacinação, a população estava imunizada e, conseqüentemente, a COVID-19 foi controlada. Voltamos a ter convívio social, voltamos ao trabalho e às salas de aula presenciais; entretanto, mais uma vez, tivemos de aprender a lidar com as mudanças geradas nesses dois anos de pandemia. Deparamo-nos com novas formas de ensinar e aprender. Novas Tecnologias de Informação e Comunicação passaram a fazer parte do cotidiano de trabalho/estudo e, com elas, novas linguagens e novos padrões culturais foram aflorando. Nesse viés, fazem-se necessárias diversas reinvenções na saúde, nas políticas públicas, na educação e nos currículos escolares. De acordo com Sciar (2010, n.p), “[r]einventar-se significa deixar para

trás o nosso passado, significa transformar nossa vida e isso pode ser um antídoto decisivo contra o marasmo, contra o desânimo, contra a apatia. De repente, somos outra pessoa.” – afirmação que ilustra fidedignamente nossa realidade pós-pandemia.

Passamos pelo isolamento social, pela perda de entes queridos, pelo trabalho/ensino remoto, pela falta de vacinas, pela negação da ciência, dentre outros percalços. Contudo, vencemos uma batalha: a população recebeu a vacinação e, com os devidos cuidados, foi possível voltar ao contato social, ao trabalho presencial e às aulas presenciais. Foram diversos processos, com retrocessos e avanços. Hoje, estamos aqui, cientes de que escrevemos uma história que ficará perpetuada em nossa memória e que será repassada às futuras gerações pelos novos modos de viver e, principalmente, pela literatura, a exemplo desta obra que, doravante, apresentamos.

O 6º Volume da Coletânea da Panecástica faz parte desse contexto de reinvenções, de transformações, de luta pela sobrevivência, de luta pela vida e de luta para manter a educação viva. A obra é fruto de um trabalho coletivo de pesquisadores vinculados ao Panecástica – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre o Homem, o Trabalho e a Educação Profissional e Tecnológica, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de Goiás (IFG), Câmpus Anápolis e Câmpus Goiânia Oeste. Compreendido como um espaço de reflexão e divulgação da produção acadêmica do grupo e da comunidade científica de Goiás, o Grupo Panecástica se dispôs a organizar a presente edição, contemplando estudos sobre o contexto pós-pandemia marcado por lutas pela vida, por uma educação de qualidade, por igualdade e por reinvenções.

Sendo assim, com o 6º volume da Coletânea Panecástica, vem à luz um conjunto de textos que expõem reflexões em torno das “Reinvenções no ensino, tecnologias e linguagens”, organizados em 6 (seis) seções. Na primeira seção, encontram-se textos que ressaltam os desafios do ensino remoto em tempos de pandemia, tendo como abertura da sessão o artigo “O Ensino Remoto

Emergencial e o processo de ensino-aprendizagem na pandemia”. A partir da pergunta: “como a adoção do Ensino Remoto Emergencial pode ter interferido nos processos de ensino-aprendizagem do ensino público brasileiro, considerando a existência da desigualdade econômica pré-existente e seus desdobramentos?”, os autores chamam atenção para as históricas omissões governamentais em relação ao ensino. Tais omissões mantêm o ensino em constante crise, precariedade e fracasso escolar, sobretudo no que tange à educação pública que, majoritariamente, abarca as classes sociais desfavorecidas. Diante disso, quando o contexto pandêmico provocou a instauração do ensino remoto, essa parcela da população – nela inclusa os docentes – viu-se ainda mais prejudicada quanto ao acesso e ao domínio de meios tecnológicos.

Os dois capítulos seguintes ilustram impactos do Ensino Remoto Emergencial em contextos específicos. No capítulo “O Ensino Remoto Emergencial no IFG-Anápolis: um estudo a partir da sociologia da educação”, os autores apresentam resultados de uma pesquisa que investigou como esse formato de ensino afetou os estudantes do Ensino Técnico Integrado do Câmpus Anápolis, do Instituto Federal de Goiás. Sob um olhar sociológico, o trabalho descreve implicações sobre a vida acadêmica, sobre a formação cidadã e sobre as expectativas profissionais.

Por sua vez, no capítulo “Potência e limite do projeto de extensão ‘TCHAM TCHAM: estou lendo!’ em tempos de pandemia”, as autoras relatam a experiência de formação docente inicial e continuada potencializada pelo projeto de extensão “*Tcham, Tcham: estou lendo*”, desenvolvido tanto por docentes e discentes do curso de Licenciatura em Pedagogia do IFG Goiânia Oeste, quanto por professores da rede de educação básica dos municípios de Goiânia e Aparecida de Goiânia. As autoras discorrem acerca das suas experiências acadêmicas dentro e fora da instituição de ensino, e da forma como esses conhecimentos engendraram o processo formativo dos extensionistas acerca da temática de alfabetização e letramento.

Na segunda seção da 6ª Coletânea, estão situadas as pesquisas voltadas às reinvenções no ensino. No capítulo “Ensino de Química e Pedagogia Histórico-Crítica: uma vivência no Ensino Remoto Emergencial”, encontra-se um relato de uma experiência pedagógica vivenciada no contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE) na disciplina de Química com os alunos de um curso Técnico Integrado, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Instituto Federal de Goiás - Câmpus Anápolis. O referencial teórico adotado é a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), uma metodologia de ensino proposta por Saviani (2005), que enxerga na educação a possibilidade de transformação social dos sujeitos. Os autores relatam as dificuldades de utilizar a PHC no contexto do ensino remoto, bem como as vantagens do método em relação ao tradicional.

O capítulo “Tecnologia e criatividade na educação de alunos com deficiência visual: um entrelace possível” é um estudo que engloba reinvenções no contexto da inclusão e das tecnologias. O capítulo envolve simultaneamente a elaboração de recursos pedagógicos, as tecnologias e a criatividade, no intuito de favorecer a inclusão educacional de estudantes com deficiência visual e/ou baixa visão. As autoras trazem uma proposta de desmistificação das tecnologias, acenando ao uso da criatividade como estratégia de atendimento às necessidades específicas dos estudantes, visando a um processo de ensino-aprendizagem efetivo, que abarque motivação e acessibilidade.

No último capítulo da Seção, *As tecnologias nas práticas educativas da Educação de Jovens e Adultos no Instituto Federal de Goiás*, as autoras trazem resultados de uma pesquisa qualitativa, em andamento, que investiga os usos de tecnologias digitais na referida modalidade de ensino no IFG-Câmpus Anápolis. A literatura científica da área aponta a necessidade de mais estudos sobre o tema na Educação Profissional e Tecnológica, principalmente nos contextos de EJA, e reconhece que as tecnologias nas práticas educativas podem contribuir para a formação integral dos educandos, desde que se supere a visão

instrumental (a restritiva ao saber-fazer) e a barreira de estranhamento e insegurança, por parte dos docentes.

A terceira seção é destinada às reinvenções nas políticas educacionais, composta por capítulos que refletem acerca das modificações das políticas educacionais nos últimos anos, e das consequências dessas modificações para o processo de ensino-aprendizagem. O texto pondera sobre como tais políticas transformam a educação brasileira em um movimento de reinvenção que consideramos negativo.

No texto “História da Alfabetização no Brasil: retrocessos da atual PNA e programa ‘Tempo de aprender’ (MEC/Sealf/2020)”, há uma reflexão sobre a Política Nacional de Alfabetização, suas concepções filosóficas e políticas, bem como seu desdobramento junto ao programa Tempo de Aprender (SEALF/MEC/2020). Além disso, as autoras fazem um paralelo do PNA com o modelo imperial do poeta português António Feliciano de Castilho que, em 1855, propagandeou, na corte brasileira, o método fônico como saída para o analfabetismo. Com isso, demonstra-se que a atual política é, na verdade, um retrocesso em termos de políticas voltadas à alfabetização.

No segundo capítulo dessa seção, “Programa Nacional das Escolas Cívico-militares: um projeto de fomento à militarização de escolas públicas civis”, há uma análise dos desdobramentos do processo de militarização de escolas públicas no âmbito do governo Bolsonaro. Os autores realizaram uma análise qualitativa dos desdobramentos do processo de militarização, bem como da averiguação quantitativa do crescimento de escolas militares e militarizadas no Brasil. Os autores argumentam que a terceirização das escolas para a gestão militar torna o modelo de escola militarizada um verdadeiro afronte ao modelo de educação pública, gratuita e de qualidade, preconizada pela Constituição Federal de 1988.

A quarta seção da Coletânea em tela, “Reinvenções por meio das Artes, da Literatura e da História”, trata das reinvenções na educação através da Arte, Literatura e História. No capítulo “Casa

de Vinícius: apreciação musical por meio de concertos didáticos do grupo Ciranda da Gente - Ciranda da Arte”, os autores relatam de que forma um concerto didático sobre a obra de Vinícius de Moraes propôs a sensibilização musical para alunos da rede estadual de ensino. Para além da apreciação, desenvolveu-se o conhecimento e a pesquisa histórica, bem como o espírito crítico e a dimensão poética.

O seguinte capítulo, “Reflexões sobre o ensino de História: uma análise acerca do uso de filmes em sala de aula a partir da obra cinematográfica *Mauá: o imperador e o rei* (1999)”, traz uma contribuição para o ensino de História. Os autores socializam resultados de uma pesquisa realizada junto a estudantes do 8º ano de uma escola de Anápolis, aos quais o filme-título fora apresentado. Enfatiza-se a importância do filme como documento histórico, com pertinência didática, ainda que não substitutivo dos livros e do conteúdo.

A seção se encerra com o capítulo “Travessias da formação docente pela Literatura: das telas para o humano profundo”, o qual apresenta o sensível relato de uma Roda de Leitura, projeto realizado com docentes e licenciandos/as do curso de Pedagogia Bilíngue Líbras/Português, do IFG, Câmpus Aparecida de Goiânia, durante o ensino remoto. Pretendeu-se reconhecer e fomentar a dimensão humanizadora da Literatura, especialmente no que tange a relação identidade-alteridade, à medida que obras literárias eram apreciadas e tocavam os participantes em suas subjetividades.

A quinta seção, “Reinvenção na Saúde Mental”, é constituída por dois capítulos. O primeiro, intitulado “Programas de educação socioemocional: reflexões sobre saúde mental para os professores da educação básica”, objetiva investigar como diferentes programas de educação socioemocional no Brasil estão promovendo, em suas mídias digitais, o processo de saúde mental por meio de educação socioemocional para professores, os quais, após, aplicam os programas em suas escolas. Para tal, foi levantado o seguinte questionamento: Como ocorre a formação de professores na perspectiva da educação para a saúde dentro das comunidades educativas? O estudo é uma pesquisa exploratória, realizada em

duas bases: a primeira, referente a um estudo bibliográfico centrado em referenciais teóricos, como Henri Wallon (2017), Laurinda Almeida e Abigail Mahoney (2010); a segunda, abordando o paradigma indiciário de Ginzburg (1989), que fundamenta os componentes ignorados juntamente à sua sutileza e aparente insignificância. De modo geral, os resultados e as discussões apontam que o professor precisa estar bem socioemocionalmente, para, então, poder ser mediador.

O segundo capítulo da sessão, “Saúde mental na escola pós-pandemia: uma discussão sobre desejos, frustrações e esperança na perspectiva freiriana” tem como objetivo principal instigar gestores educacionais, professores e demais pesquisadores interessados pela Educação e áreas afins a refletir sobre a realidade das escolas brasileiras no período pós-pandemia da COVID-19, repensando novas práticas pedagógicas a fim de que o processo de ensino-aprendizagem possa ocorrer, tendo como foco a saúde mental dos discentes. Os dados são analisados à luz dos estudos freirianos, por acreditar que o ato de ensinar seja algo além da transmissão de conhecimento. Com o estudo, os autores esperam que a escola possa ser compreendida enquanto local de escuta das reais necessidades dos discentes, assim como enquanto ato político, capaz de ofertar uma educação libertadora e efetiva para que os indivíduos possam desenvolver consciência crítica em prol de mudanças na sociedade e, principalmente, em suas próprias vidas.

Por último, a sexta seção é composta por dois capítulos. O primeiro, intitulado “A caracterização dos sujeitos da EJA nos documentos institucionais do IFG: uma análise documental”, é uma análise documental de caráter qualitativo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; TRIVINOS, 1987). De forma específica, seu objetivo é identificar em que medida os estudantes da EJA são caracterizados a partir dos pressupostos freirianos, observando as implicações dessa caracterização na constituição dessa modalidade de ensino, a qual teve como norte os seguintes documentos institucionais do IFG: Estatuto (IFG, 2018a), Regimento Interno (IFG, 2018b), Projeto

Político Pedagógico Institucional (IFG, 2018c) e o Plano de Desenvolvimento Institucional (IFG, 2018d).

O segundo capítulo da seção, “Educação de surdos na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental: um estudo a partir da revista Espaço (INES)”, é uma pesquisa bibliográfica que apresenta uma análise de artigos publicados na revista Espaço do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) no que diz respeito à educação de crianças surdas, além de verificar a existência da discussão sobre a parceria entre o professor e o Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais (TILS) em prol da aprendizagem da criança surda. A partir das categorias que emergiram os dados da pesquisa, foi permitido constatar que a maioria dos artigos que tratam da educação de crianças surdas está relacionada ao processo de letramento em Libras, processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua, além de evidenciar a falta da discussão sobre a parceria entre professor e TILS na prática pedagógica.

De forma geral, os dezesseis textos apresentados nas seis seções dessa obra revelam alguns campos de pesquisa no ensino, nas linguagens e nas tecnologias, contribuindo para ampliar o diálogo entre pesquisadores de diversas regiões do estado de Goiás. Propicia-se, com isso, a socialização e o debate sobre importantes questões e temas emergentes na educação.

As organizadoras
Dezembro de 2022

Seção 1: Desafios do Ensino Remoto em tempos de pandemia

O Ensino Remoto Emergencial e o processo de ensino-aprendizagem na pandemia

Thales Vinícius Ribeiro dos Santos
Dagmar Dnalva da Silva Bezerra

Apresentação

A educação pública brasileira cotidianamente enfrenta obstáculos advindos das omissões do governo em relação às políticas educacionais. Parte da população encontra dificuldades para o acesso à educação gratuita e de qualidade, o que demonstra um contraponto em relação à existência da lei que garante a educação como direito de todos e dever do Estado e da família. Sendo assim, a educação que visa à formação do indivíduo, tanto como aluno quanto como cidadão, fica comprometida.

No final de 2019, o mundo começou enfrentar a pandemia de COVID-19. Tal acontecimento aprofundou ainda mais as desigualdades sociais, culturais e educacionais presentes na sociedade. A adoção do Ensino Remoto Emergencial tornou-se uma medida que permitia a continuação dos estudos por parte dos estudantes brasileiros. Este capítulo busca analisar como a adoção do Ensino Remoto Emergencial potencializou as desigualdades nos processos de ensino-aprendizagem brasileiro.

Introdução

Iniciamos este trabalho ao estabelecermos a relação entre as desigualdades escolares pré-existentes e a adoção do Ensino

Remoto Emergencial¹ enquanto aspecto potencializador do aumento dessas desigualdades. Para tanto, realizamos um levantamento bibliográfico, buscando compreender como a adoção do Ensino Remoto Emergencial aumentou ainda mais as desigualdades educacionais. Isso é feito levando em consideração que as discussões sobre as desigualdades sociais e escolares, conforme aborda Gramsci (2004), não são recentes, evidenciando de que maneira as políticas públicas não contemplam toda a esfera social.

Esta pesquisa questionou “como a adoção do Ensino Remoto Emergencial pode ter interferido nos processos de ensino-aprendizagem do ensino público brasileiro, considerando a existência da desigualdade econômica pré-existente e seus desdobramentos?”. Isso norteou a análise de como a adoção do Ensino Remoto Emergencial pode ter interferido nos processos de ensino-aprendizagem no Brasil, discutindo sobre as desigualdades escolares e políticas públicas brasileiras na oferta da educação escolar e identificando as adversidades na adaptação dos professores e alunos ao ensino remoto durante a pandemia da COVID-19².

A investigação se deu a partir da abordagem do materialismo histórico-dialético, apontada por Triviños (1987, p. 51) como: “mudança fundamental na interpretação dos fenômenos sociais que, até o nascimento do marxismo, se apoiava em concepções idealistas da sociedade humana”. Orientando a pesquisa pelo método dialético, houve a possibilidade de situar a problemática inserida em um contexto complexo que, simultaneamente, “estabelece e aponta as contradições possíveis nos fenômenos [...] possibilitando que a realidade seja lida, interpretada e

¹ Modalidade que possibilitou a manutenção do vínculo dos estudantes com professores e a instituição escolar durante a pandemia da COVID-19, através de aulas e atividades pedagógicas acontecendo com o intermédio de tecnologias digitais (ALVES, 2020).

² Síndrome respiratória provocada pelo novo coronavírus, doença com alta taxa de transmissão, contágio e mortalidade (ALVES, 2020).

transformada em benefício do homem, considerando-o cidadão” (DALBERIO, 2009, p. 181).

Políticas públicas educacionais e as desigualdades escolares

A história única, conforme aborda Adichie (2009), faz com que outras histórias e culturas sejam suprimidas, narrando apenas uma história como *a* única verdade. As histórias eleitas, geralmente, são as dos homens brancos europeus. Narramos as histórias da chegada dos colonizadores europeus às terras estrangeiras pelo ponto de vista do colonizador herói, que veio salvar os nativos, trazendo tecnologias, cultura etc.

No âmbito das políticas educacionais, podemos observar olhar distante e pelo alto (COUTINHO, 1979) sobre o ensino. A elaboração dos planos de ensino é realizada por órgãos oficiais do governo, sem a presença de representantes dos docentes, ou de coordenadores que, de fato, conheçam a realidade das escolas públicas, muitas vezes padronizando o ensino sem reconhecer as diferenças (ABUD, 1997).

A direção escolar precisa organizar a instituição de ensino de modo que as leis educacionais sejam cumpridas, e os objetivos de ensino propostos sejam atingidos em determinado tempo. Isso pode levar à desconsideração dos diversos obstáculos enfrentados pela escola cotidianamente:

Para adequar-se às transformações sociais da época, o currículo escolar também passou a ser regido pelos mesmos princípios da eficiência e padronização da fábrica. Assim, sem diferenciar-se das fábricas, as escolas funcionam conduzidas por normas que atendam a sociedade a qual está inserida, nesse sentido a educação é controlada por objetivos exteriores a ela (SILVA, 2014, s/p).

A padronização do ensino, na teoria, pode ser considerada algo bom; todavia, na prática, encontra diversos obstáculos concernentes à realidade da escola e dos alunos, como infraestrutura precária, alunos

sem alimentação e sem materiais escolares etc. Essa realidade demanda a compreensão de que todas as escolas podem não possuir, por exemplo, a mesma infraestrutura, ou os mesmos repasses financeiros. Assim, o reconhecimento das diferenças presentes no contexto escolar permite a adaptação dos métodos e das metodologias de ensino à realidade dos alunos.

Observando resultados de sistemas nacionais de avaliação divulgados pelo Ministério da Educação (MEC), como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), constata-se que, em comparação ao período entre 1995 e 1996, o período de 1999 a 2000 obteve uma melhora de alguns dos sistemas de ensino e de sua produtividade, mas sem extinguir as desigualdades sociais e regionais (ARAÚJO; OLIVEIRA, 2005). Nisso, há o entendimento equivocado de que as diferenças estudantis resultam das capacidades dos alunos, culminando na responsabilização dos estudantes por suas desigualdades escolares (ARROYO, 2011). Esse equívoco perpetua a noção preconceituosa de que os estudantes de escolas públicas desqualificam os espaços que frequentam, reforçando a percepção de que “temos mais políticas de intervenção nos alunos do que no sistema e suas estruturas” (ARROYO, 2011, p. 85).

Pensando no funcionamento da escola através de um complexo processo interligado pelas relações entre professores, servidores, alunos e responsáveis, conseguimos compreendemo-la como uma comunidade. As decisões do governo são as políticas públicas educacionais (AZEVEDO, 2003), as quais recaem sobre a comunidade. Dessa forma, as políticas educacionais deveriam existir para promover acesso igualitário da população à educação, o desenvolvimento da plena cidadania, contribuindo, assim, para a diminuição das desigualdades no meio social e para a oferta de educação com qualidade socialmente referenciada (BEZERRA, 2016).

A qualidade na educação é um conceito polissêmico e dinâmico, porque reflete as condições de cada época. A defesa, aqui, é de uma qualidade educacional:

Como um conjunto de fatores internos e externos à educação que garantem condições de acesso, permanência e sucesso dos envolvidos, formados e transformados em sujeitos sociais de direitos inseridos nas atividades que possibilitam os processos de ensino-aprendizagem, pautados pela produção de conhecimentos, de concepções, de valores, de posicionamentos políticos, de relações interpessoais e de atitudes (BEZERRA, 2016, p. 39).

Até 1980, a educação pública de qualidade era vista apenas como a possibilidade do acesso à educação através das demandas de expansão da escolarização. Com a expansão do acesso à escola, nesse contexto, segundo Araújo e Oliveira (2005, s/p), a “demanda pela ampliação de vagas era muito mais forte do que a reflexão sobre a forma que deveria assumir o processo educativo e as condições necessárias para a oferta de um ensino de qualidade”. As políticas de melhoria de qualidade educacional visavam, até então, à redução das taxas de evasão e repetência. Já no ano de 2000, pensa-se no processo de desenvolvimento das habilidades dos alunos.

Os princípios que edificam a educação estão definidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394/1996. São alguns desses princípios a universalidade, através de condições iguais tanto de acesso quanto de permanência dos alunos nos espaços de ensino; o respeito à liberdade e a tolerância; a coexistência de instituições de ensino públicas e privadas; a gratuidade do ensino público; a garantia do padrão de qualidade; a obrigatoriedade do ensino. Que os cidadãos, entre 4 a 17 anos, estejam matriculados consta na LDB/1996 e no Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014.

Apesar de esses princípios serem estabelecidos por lei, as escolas públicas encontram obstáculos em seu caminho na busca pelo ensino de qualidade, principalmente devido à ausência de políticas educacionais realmente eficazes, para que os princípios presentes na LDB/1996 sejam alcançados. Segundo Azevedo (2003, p. 17):

As políticas públicas têm duas características gerais. Primeiro, a busca do consenso em torno do que se pretende fazer e deixar de fazer. Assim, quanto maior for o consenso, melhores as condições de aprovação e implementação

das políticas propostas. Segundo a definição de normas e o processamento de conflitos. Ou seja, as políticas públicas podem definir normas tanto para a ação como para a resolução dos eventuais conflitos entre os diversos indivíduos e agentes sociais.

Recordamos, então, que as políticas públicas sociais englobam o que os responsáveis por elas realizam ou deixam de realizar em relação aos resultados das suas condutas (AZEVEDO, 2003). Podemos citar como omissões do governo em relação ao ensino, por exemplo, a desigualdade entre os padrões das escolas, seja pela infraestrutura, pelos materiais didáticos e recursos financeiros, seja pela gestão e pelo o processo de ensino-aprendizagem, dentre outros. (ARROYO, 2011).

O relatório anual da Organização Não Governamental (ONG)³ Todos pela Educação, publicado em março de 2020, permite-nos observar as omissões e a má gestão do governo em relação ao ensino. Podemos perceber esses problemas diariamente, ao assistir ao noticiário, ou ao buscar, na Internet, notícias sobre a educação pública brasileira.

É necessário analisar criticamente as informações sobre o sucateamento do ensino público brasileiro e a ausência de políticas públicas e educacionais, pois essas ações ou a ausência delas contém viés político. Pensando que a “crise educacional do Brasil da qual tanto se fala, não é uma crise, é um programa” (RIBEIRO, 1986, p. 10), quando se pensa na política burguesa, que tenta criar obstáculos para que pessoas de coletivos diferentes não tenham acesso à educação de qualidade.

O momento vivenciado na pandemia da COVID-19, juntamente aos desafios educacionais já existentes, leva-nos a refletir “que esse projeto educacional brasileiro, travestido em uma constante crise, está intimamente conectado às necessidades do capital, inclusive de manutenção das desigualdades sociais” (BERTOLINI; TÖWS, 2020, p. 2).

³ Organizações sem finalidade lucrativa, deslocadas da administração pública, sendo independentes com objetivos humanitários (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020).

A culpabilização pelo “fracasso escolar” dos alunos e professores torna-se um dos principais meios para criticar a oferta, pelo Estado, da educação pública, sem observar todo o sistema, a falta de investimento em educação, os desvios financeiros existentes, a baixa remuneração dos docentes etc. Lembramos, como citado anteriormente por Arroyo (2011), haver maior condenação aos alunos e professores do que ao sistema de ensino, às suas estruturas e às políticas públicas e educacionais não realizadas:

Responsabilizar os alunos pelas desigualdades escolares tem levado, de um lado, a buscar explicações nas supostas desiguais competências escolares que carregam das famílias e de seus coletivos de origem para as escolas: se levam as carências de cultura letrada das famílias populares, se levam o predomínio da cultura oral sobre a letrada, se o analfabetismo dos pais, se não valorizam a língua culta, o saber culto, se atolados no misticismo, nos saberes do senso comum... Desiguais porque membros dos coletivos desiguais, inferiores (ARROYO, 2011, p. 84).

Gramsci (2004) observa a escola como meio de legitimação das desigualdades sociais e culturais existentes em seu exterior, não cumprindo seu papel de meio da ascensão da formação e da emancipação. Trata-se de uma desigualdade que, em suas palavras:

Na escola atual, em função da crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvado como democrático, quando na realidade, não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las (GRAMSCI, 2004, p. 49).

As desigualdades escolares e sociais, em muitos casos, impossibilitam a efetividade do direito à educação, processo educacional que proporciona as aprendizagens essenciais ao desenvolvimento de cada indivíduo, “com suas dimensões afetiva, ética, estética, intelectual, profissional, cívica, por meio de métodos

que respeitam a dignidade e todos os direitos dos educandos” (MONTEIRO, 1999, p. 126).

Os debates e problematização em relação às políticas educacionais perpassam diferentes contextos. Os diversos obstáculos enfrentados, há anos, pelos professores e alunos das escolas públicas possibilitam reconhecer que a crise na educação, bem como a continuidade das desigualdades educacionais, permanece através das omissões governamentais. A adoção do Ensino Remoto Emergencial durante a pandemia de COVID-19 encontrou as realidades escolares que estavam postas há décadas, potencializando-as.

A pandemia da COVID-19 e a adoção do Ensino Remoto Emergencial

Com o primeiro caso de COVID-19 sendo anunciado oficialmente em dezembro de 2019, em Wuhan, na China, os olhares do mundo concentraram-se nessa nova doença respiratória. Com alto teor de transmissão, contágio e mortalidade, a COVID-19 alastra-se pelo mundo. Medidas de prevenção são adotadas por governos de diversos países, dentre elas o isolamento e distanciamento social⁴. O fechamento de escolas e universidades tornou-se uma realidade no Brasil, em março de 2020. Sendo assim, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) reconheceu a importância da adoção do Ensino Remoto Emergencial em março de 2020, devido à necessidade de assegurar o ensino remoto aos alunos afetados pelo fechamento das escolas (FONSECA, 2020).

Ao longo da história, outras pandemias também deixaram rastros profundos na sociedade, causando diversas transformações, como nos aponta Fonseca *et al.* (2020, p. 152):

⁴ Ações para redução do convívio da população em espaços coletivos visando diminuir a transmissão de doenças que possuem alta taxa de transmissão (ALVES, 2020).

Como a peste negra ou praga bubônica no século XIV, que foi a pandemia mais devastadora registrada na história da humanidade, que ao seu final mudou a Idade Média; a gripe espanhola ocorrida em 1918 provocou uma mudança na história da saúde; a varíola que flagelou a humanidade por mais de três mil anos, deixou como legado os programas de imunização. Outro exemplo foi a febre amarela no Brasil do século 19, a qual levou a novas configurações nas cidades.

A deliberação em relação à adoção do Ensino Remoto Emergencial no Brasil tornou-se oficial pela Portaria n. 343/2020, publicada em 17 de março de 2020 pelo Ministério da Educação. Nela, dispõe-se a substituição das aulas presenciais por aulas remotas, em meios digitais, enquanto durar a situação da pandemia da COVID-19. Em 19 de março de 2020, dois dias depois, o documento fora alterado pela Portaria n. 345/2020, que, em sua redação, ampliou o primeiro artigo em relação à autorização da substituição das disciplinas presenciais, em andamento por aulas remotas, por instituições de educação superiores integrantes do sistema federal de ensino.

O Ensino Remoto Emergencial, em que as aulas acontecem em espaços de encontros virtuais, as atividades e provas sendo realizadas digitalmente, foi implementado, provisoriamente, no contexto da pandemia – de forma improvisada, vale dizer (MARTILIS, 2021).

É importante salientar que o Ensino Remoto Emergencial não é a mesma coisa que Educação a distância (EaD), ou *homeschooling*. O Decreto n. 9.057/2017 descreve o que é a modalidade EaD, sendo uma proposta educacional:

Na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017).

Já no *homeschooling*, o processo de ensino-aprendizagem não é coordenado pela escola na figura dos professores. Os alunos são

ensinados por seus pais ou responsáveis. Segundo a reportagem da Nova Escola (2021), o “adulto é totalmente responsável pelas aulas e a Educação formal da criança ou do adolescente, sem contar com orientações ou materiais enviados por uma escola, nem com o acompanhamento de um educador”. Atualmente, em junho de 2022, a proposta da regulamentação do *homeschooling* encontra-se em análise pela Comissão de Educação do Senado Federal. Atualmente, o *homeschooling* não é autorizado no Brasil.

Segundo o Decreto n. 9.057/2017, é autorizada a utilização de educação a distância somente nas modalidades de educação profissional técnica, educação de jovens e adultos e educação especial. No Ensino Fundamental e no Ensino Médio, a adoção da modalidade a distância só pode acontecer em situações emergenciais.

O processo de adaptação ao Ensino Remoto Emergencial ao mesmo tempo em que o mundo enfrenta uma pandemia tornou-se um desencadeador de problemas enfrentados tanto pelos docentes quanto pelos estudantes. Ambos não tiveram tempo para adaptarem-se, e os processos de aprender e de se adaptar às aulas remotas não são imediatos.

Os obstáculos na adaptação ao Ensino Remoto Emergencial

As mudanças repentinas provocadas pelo contexto pandêmico alteraram as rotinas e o planejamento de docentes e discentes. Os educadores precisaram se adaptar aos desafios do ensino remoto, refazendo planos de aula, aprendendo a utilizar serviços de comunicação por vídeo etc., enquanto os educandos também precisaram se readaptar, seguindo orientações para o estudo a distância.

Outro desafio foi o distanciamento da interação entre docentes e discentes. Segundo Campana *et al.* (2020, s/p):

As realidades de cada família, localidade e região, escancarando a desigualdade social; as estratégias pedagógicas adotadas nos variados grupos, os quais revelam as dificuldades enfrentadas por pais, alunos, professores e instituições de ensino; os acessos e não acessos à internet; a falta de computadores e celulares para a realização e acompanhamento das atividades; a falta de espaço “adequado” para os estudos; a baixa escolaridade dos genitores em muitos contextos.

É possível compreender que os obstáculos encontrados, na tentativa de continuar o ano letivo durante a pandemia, evidenciaram as desigualdades encontradas na educação pública brasileira (PORTILHO; TOLEDO; VEIGA, 2020).

Os conceitos tanto de educação a distância, quanto de ensino remoto no cenário público contemporâneo, permitem-nos observar as disparidades entre o ensino remoto em uma rede de ensino pública em comparação com o ensino privado. Observada como reprodutora das desigualdades, a escola encontra na pandemia mais um desafio, que culmina por reforçar que o acesso para uma educação de qualidade não é para todos, assim como a pandemia não é a mesma para todos (UNICEF, 2021). Essa “separação” entre realidades sociais distintas, provocada pela pandemia da COVID-19:

Evidenciou, destacadamente, para países que apresentam percentuais significativos de pobreza e desigualdade social acirradas, como o Brasil, as barreiras físicas, culturais, econômicas e tecnológicas que estruturam a sociedade, dando visibilidade àqueles que eram considerados invisíveis e muitas vezes esquecidos. Essa parcela da população vem sendo muito afetada especialmente no que se refere às questões relacionadas à sobrevivência durante esse período. Para essa população muitas vezes, a educação não é uma prioridade, sobretudo neste momento (ALVES, 2020, p. 357).

A concepção precipitada sobre a educação privada ser a única possibilidade de educação de qualidade cria na população o pensamento que seus filhos só vão ter acesso a uma boa educação se estiverem inseridos em instituições privadas. Conseqüentemente, pais que não possuem boas condições financeiras fazem sacrifícios para que seus filhos estudem em

escolas particulares. Entretanto, não há meios que possam garantir, segundo Alves (2020, p. 352), que

a qualidade de ensino, de que os professores sejam mais qualificados dos que os da rede pública, até por que o investimento da rede privada na formação docente, com raras exceções, é bem menor do que as ações formativas realizadas pelas secretarias municipais e estaduais.

Diversos fatores externos e internos, tais como infraestrutura, gestão e realidades econômicas, dentre outros, possibilitam que as desigualdades educacionais provoquem diferentes “impactos” na vida de cada estudante, porque algumas dessas questões não se encontravam presentes no cotidiano dos alunos e professores, no ensino presencial; tornaram-se, agora, novos obstáculos.

O Instituto Península (2020) realizou uma pesquisa sobre percepção dos professores brasileiros em relação à COVID-19, demonstrando como esse momento de adaptação foi sentido e observado pelos docentes analisados. Nos resultados da pesquisa, é possível observar que 33% desses professores estavam preocupados com sua saúde mental durante o período de adaptação ao Ensino Remoto Emergencial. Ou seja, o contexto pandêmico de angústia e insegurança trouxe novos questionamentos aos docentes, somado à novidade do Ensino Remoto Emergencial, potencializando os problemas de saúde mental entre os professores.

Outro percentual que chama atenção é o de 41% de docentes que precisaram mudar sua rotina, remanejando atividades e alterando horários, para conseguirem estar presentes durante as aulas online. Os ambientes internos da sala de aula sendo trocados por ambientes vazios, enquanto lecionam para fotos dos alunos nas salas de encontros virtuais, demonstram um pouco do processo que os professores enfrentam: a descaracterização da sua profissão, precisando reaprendê-la (MARTILIS, 2021).

Um questionamento pertinente nas pesquisas sobre o Ensino Remoto Emergencial e a EaD é a idade dos indivíduos que

possuem maior habilidade de adaptação nessas modalidades. Segundo Fonseca *et al.* (2020, p. 154):

Concentra em torno de 25 a 45 anos, o que está em consonância com os dados do Censo EAD de 2018, realizado pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), o qual indica que os alunos que optam por cursos a distância estão nas faixas entre 26 e 30 anos (39,3%) e 31 e 40 anos (37%), que, juntas, compõem 76,3% do aluno dessa modalidade de educação.

No processo de adoção do Ensino Remoto Emergencial, pelo percentual identificado pela pesquisa apresentada por Fonseca (2020), esperava-se que os alunos estivessem preparados para lidar com seu aprendizado a partir desta nova modalidade de ensino, apresentando características como proatividade, disciplina e autonomia para lidar com as novas demandas impostas.

Segundo o Censo da Educação a distância (EAD), realizado em 2018 pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), os cursos mais procurados na oferta da EAD são os de nível superior. De acordo com a Abed (2018), os cursos de séries iniciais da educação básica têm procura menor, o que pode ser justificado pelo fato de que ainda não está regulamentado por lei.

O público da EaD, em geral, é mais jovem, pertencendo à geração da Internet e tendo maior familiaridade com as tecnologias digitais, utilizando-as para se comunicar e se conectar boa parte do tempo. Todavia, mesmo que os alunos estejam antenados com as novas tecnologias, a presença do professor é essencial no processo ensino-aprendizagem. De acordo com Martilis *et al.* (2021, p. 57):

A educação não é só ensino, ou seja, não se limita ao repasse de conteúdos como se o professor fosse o detentor absoluto do conhecimento e o aluno um depósito análogo a uma caixa vazia, em que se inserem os saberes [...] A instituição educacional [...] não pode deixar de ser o centro do processo de ensino-aprendizagem, cedendo lugar ao ambiente virtual [...] sob pena de descaracterizar o seu papel e o saber-fazer docente, comprometendo o direito a uma educação emancipadora para o coletivo de estudantes.

O processo de adaptação dos professores em relação à didática e os planejamentos necessita de um *feedback* dos alunos, para que seja possível perceber se as alterações metodológicas (adaptando-a à nova modalidade de ensino) estão atingindo seus objetivos. Porém deparam-se com a suspensão das aulas presenciais e a ausência da participação dos alunos, o que se torna um desafio, compreendendo que a participação dos alunos nas aulas possibilita a troca de conhecimento entre professores e estudantes, sendo indivíduos que apropriam e constroem saberes de forma conjunta (SOUZA, 2004).

Outra angústia enfrentada pelos alunos da rede pública é a falta de recursos financeiros para o custeio dos estudos. Durante a pandemia, uma ação do Estado transformou a angústia em sofrimento real, ocorrida em agosto de 2020, quando o presidente Jair Bolsonaro vetou o repasse de verbas financeiras para os municípios brasileiros promoverem o ensino remoto (G1, 2020) em suas redes de ensino. Essa ação demonstra, novamente, que o processo de ensino-aprendizagem na pandemia não ocorreu da mesma maneira para todos os indivíduos.

Segundo o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF (2021, p. 53):

A situação sem precedentes trazida pela pandemia de COVID-19 aprofundou ainda mais as desigualdades e explicitou as limitações para o seu enfrentamento. Mesmo com os esforços de docentes e gestores, em todos os territórios, inclusive nas grandes cidades brasileiras, estudantes e suas famílias tiveram dificuldades com as atividades realizadas remotamente. Esses desafios não foram iguais para todos. Os dados mostram que a pandemia afetou mais a vida escolar daquele perfil de estudantes que já era mais impactado pela cultura do fracasso escolar: meninas e meninos negros e indígenas, nas regiões norte e nordeste do País.

Permanecer no processo da educação escolar durante o Ensino Remoto Emergencial tornou-se uma tarefa mais árdua para alguns indivíduos do que em momentos anteriores. Os alunos sentem que tiveram seu aprendizado comprometido, principalmente por aulas com menor duração. Também revelam dificuldade em se

adaptarem ao Ensino Remoto Emergencial, tanto quanto a dificuldade de concentração para estudarem em casa, porque lhes faltou um ambiente adequado para os estudos (CAMPANA, 2020).

Observamos que os alunos não foram afetados somente em 2020, 2021 e 2022. Suas aprendizagens futuras também foram comprometidas. Segundo Alves (2020, p. 361), o contexto da pandemia da COVID-19 trouxe “consequências muito negativas para a relação que os estudantes estabelecem com a escola, com os seus professores e não temos respostas e saídas imediatas para solucionar o problema”.

No âmbito da educação formal, os grupos mais prejudicados com a adoção dessa nova modalidade de ensino vão necessitar de maior atenção com o retorno do ensino presencial, já que uma disciplina e/ou atividade tida como mais complexa por algum estudante, através da “disposição [intervenção/mediação] da professora [na aula presencial] o ajuda a se interessar e a aprender. No remoto, também há a atenção dos educadores, no entanto, a sociabilidade faz falta, e a vivência que a criança tem no ambiente escolar também auxilia no seu aprendizado” (CAMPANA *et al.*, 2020, s/p).

O processo para o indivíduo adquirir conhecimento é longo e precisa ser adequado à aprendizagem de cada aluno. Não há modelo padrão no processo de ensino-aprendizagem; porém as formas de ensinar e aprender, conforme Galvão e Saviani (2021, p. 41), ficaram “muito restritas quando estamos diante de um modelo em que a aula virtual – atividade síncrona –, que se desdobra em atividades assíncronas, oferece pouca (ou nenhuma) alternativa ao trabalho pedagógico”.

Em janeiro de 2021, a UNICEF divulgou um relatório que aborda os impactos da reprovação e do abandono escolar de alunos brasileiros. Os resultados possibilitam observar aumento da evasão escolar em 2020, promovendo o aumento das desigualdades escolares e sociais (UNICEF, 2021).

O relatório intitulado *Enfrentamento da cultura do fracasso escolar: reprovação, abandono e distorção idade-série* demonstra que a

educação pública na situação da pandemia teve seus problemas destacados, o que trouxe novos desafios. A UNICEF (2021, p. 47) também salienta que, apesar dos esforços dos professores, alunos e de suas famílias, “estima-se que mais de 5,5 milhões de crianças e adolescentes tiveram seu direito à educação negado em 2020”.

De acordo com Ávila (2021), é possível compreender que os problemas internos à escola pública se agravaram com a pandemia, tais como a predominância da escassez de recursos materiais e humanos, o que contribuiu para a evasão escolar. Nesse contexto, a autora compreende que a dificuldade dos alunos se manterem na escola durante a pandemia, nas diferentes etapas da educação básica, tem sido motivo de preocupação para especialistas e instituições vinculadas à educação escolar. Os efeitos principais do Ensino Remoto Emergencial nas aprendizagens podem ser sobre “os estudantes da parcela mais vulnerável da população, que dependem mais da presença física nas escolas e têm menos condições tecnológicas de acompanhar as aulas remotas” (BRASIL, 2020, s/p).

A preocupação com os efeitos da pandemia nos processos educacionais deveria ser prioridade de todos os governantes, seja nas esferas municipal, estadual ou federal. Ávila (2021) aponta que, com o retorno das aulas presenciais, é possível que muitos estudantes não retornem para as salas de aula, devido ao descontentamento com o cenário atual ou, até mesmo, pela necessidade de auxiliar na composição do orçamento doméstico com sua força de trabalho, em razão do aumento do desemprego ocorrido durante a pandemia, deixando muitos familiares sem renda financeira.

O contexto pandêmico salientou a inacessibilidade das ferramentas virtuais por parte da população, da precarização do trabalho dos professores, inclusive descaracterizando seu papel, tornando-o apenas um mediador na sala virtual. Além disso, Galvão e Saviani (2021, p. 39) concluem que:

O quadro que se anuncia para o período pós-pandemia trará consigo pressões para generalização da educação a distância, como se fosse

equivalente ao ensino presencial, em função dos interesses econômicos privados envolvidos, mas também como resultado da falta de uma verdadeira responsabilidade com a educação pública de qualidade.

Isso demonstra que as deliberações sobre a adoção do ensino remoto não foram democráticas, e que as iniciativas privadas, que entendem a educação escolar como um produto, obtiveram proveitos com o Ensino Remoto Emergencial e com o aumento da “eadização” da educação no Brasil. As vantagens econômicas do ensino a distância (para os grupos privados que oferecem EaD) são muitas: a remuneração dos docentes é menor e o gasto com despesas referentes à infraestrutura também o é, como energia, recursos didáticos, etc. (MARTILIS, 2021).

Considerações finais

Há uma relação central entre as políticas educacionais e a superação das desigualdades, principalmente em como a sociedade pensa e enxerga os indivíduos diferentes, bem como quanto ao papel do Estado e de suas políticas em relação ao investimento em acesso democrático à educação pública e de qualidade. Os indivíduos encontram na escola um mecanismo reprodutor de desigualdades sociais, não tendo as mesmas condições de alfabetização, de acesso e permanência na instituição escolar, aprendizagem e qualidade do ensino.

É função dos governantes municipais, estaduais e de nível federal propor políticas públicas educacionais que auxiliem na permanência dos estudantes nas escolas, mesmo durante o Ensino Remoto Emergencial, de forma que diminua a evasão escolar. É necessário que sejam feitos investimentos na própria estrutura da escola, além de garantir que os alunos tenham acesso à cultura, ao lazer, ao esporte e à tecnologia.

O investimento na educação pode garantir que o aluno faça parte do processo de escolarização, tornando o direito de estudar prazeroso, de forma que a escola não se torne um meio de

propagação das desigualdades sociais, mas que seja um ambiente humanizado, oportunizando que cada estudante desenvolva os conhecimentos que lhe possibilite orientar a sua vida prática.

A pandemia da COVID-19 escancarou ainda mais a desigualdade tão presente nos cotidianos dos estudantes e professores de escolas públicas. A ausência de políticas educacionais para o Ensino Remoto Emergencial uniu-se aos anos de políticas públicas sociais ineficazes, fazendo com que as desigualdades sociais e escolares fossem expandidas, tornando-se ainda mais visíveis, demonstrando como o acesso à educação de qualidade não é garantido como direito para todos os brasileiros.

Através do levantamento da literatura, conseguimos observar quais foram os “impactos” iniciais do Ensino Remoto Emergencial no ensino público. A adoção do ensino remoto afetou tanto os alunos quanto os professores. Entre os principais problemas enfrentados, destacamos que, para que os professores e alunos continuarem tendo acesso às aulas online, é necessária uma boa conexão de Internet, o porte de computadores e/ou celulares, além de um local adequado para estudos, o que não é algo de fácil acesso para todos. Sendo assim, a dificuldade de acessar às aulas online inviabilizou a permanência escolar para muitos indivíduos, culminando no aumento da evasão de alunos durante a pandemia.

Além disso, foi possível compreender como o processo de adaptação ao Ensino Remoto Emergencial afetou o processo de ensino-aprendizagem, pois esse procedimento de adaptação à nova modalidade de ensino ocorreu de forma abrupta. Os professores precisaram, de forma repentina, readaptar suas metodologias e seus planos de aula para que pudessem ser incorporados ao que o Ensino Remoto Emergencial exigiu. Enquanto isso, os estudantes, em sua maioria, sentiram estar aprendendo bem menos durante as aulas online.

Observamos, também, que a pandemia não aconteceu da mesma forma para todos. Os alunos de escolas públicas foram mais impactados pela pandemia da COVID-19 e pela modalidade de Ensino Remoto Emergencial do que os alunos de escolas privadas,

seja pela ausência de meios de acessarem as aulas, por problemas financeiros. Um dos principais pontos que demonstrou essa disparidade é a ausência de planejamento e investimento na educação por parte dos governantes, o que evidencia ainda mais as tentativas do governo e das elites de privarem os sujeitos do acesso à educação gratuita e de qualidade.

Os efeitos da pandemia na educação escolar podem continuar ocorrendo por tempo indeterminado, visto que os problemas da evasão escolar se agravaram ainda mais com a pandemia, com o aumento do desemprego (afetando suas condições financeiras). Também, com a ausência de apoio familiar, muitos alunos se veem sem condições de permanecer na escola. As consequências do Ensino Remoto Emergencial continuam surgindo diariamente, não sendo possível solucioná-las imediatamente. É preciso ter planejamento, com a finalidade de minimizar os efeitos da pandemia de COVID-19 e a adoção do ensino remoto no processo de ensino-aprendizagem.

Se a pandemia da COVID-19 e a adoção do Ensino Remoto Emergencial ocorreram de formas inesperadas, é preciso se preparar para o que é esperado: os efeitos na educação escolar causados pelo ensino remoto e as ausências de políticas públicas efetivas para uma educação de qualidade socialmente referenciada.

Referências

- ABUD, K. M. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária, In: BITTENCOURT, C. (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997.
- ADICHIE, C. N. *O perigo de uma única história*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ALVES, L. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. *Interfaces Científicas Educação*, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020.

ARAÚJO, G. C. de; OLIVEIRA, R. P. de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 28, jan.-abr. 2005.

ARROYO, M. G. Políticas educacionais igualdade e diferenças. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. Rio Grande do Sul, v. 27, n. 1, p. 83-94, jan./abr. 2011.

ABED. *Censo EAD.BR: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil /2018*. Associação Brasileira de Educação a Distância, 2018.

ÁVILA, A. L. R. Evasão escolar e pandemia: quanto pior, pior. *Jornal da Universidade*. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2021.

AZEVEDO, S. de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JR, O. A. dos et al. *Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais*. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

BERTOLINI, B. L.; TÖWS, R. L. Desafios educacionais no Brasil em tempos ensino remoto. *Congresso Internacional de Educação e Tecnologias*, São Paulo, 2020.

BEZERRA, D. D. da S. *À luz da ciência, da educação e da formação: questões epistemológicas para uma práxis transformadora*. 2016. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

G1. Bolsonaro veta autorização para transferência de dinheiro da merenda escolar para familiares dos alunos. *G1, Bahia*, 19 de agosto de 2020.

BRASIL. *Desigualdades educacionais podem crescer no pós-pandemia*. Brasília: Câmara dos Deputados, 2020.

BRASIL. *Decreto n. 9057*, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: DOU, 2017.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Lei n. 9.394/1996. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação, PNE*. Lei Federal 13.005, de 25/06/2014. Brasília/DF, 25. jun. 2014.

BRASIL. *Portaria n. 343*, de 17 de março de 2020. Brasília.

BRASIL. *Portaria n. 345*, de 19 de março de 2020. Brasília.

CAMPANA, A. M. de A.; COSTA, S.; NASCIMENTO, F.; TELES, E. C. O ensino remoto e os impactos nas aprendizagens. *Revista Políticas da Vida*, v. 9, n. 2, 2020.

COUTINHO, C. N. *A democracia como valor universal*. 1979, p. 33-47. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/coutinho/1979/mes/democracia.htm> Acesso em: 31/05/2022.

DALBERIO, O.; DALBERIO, M. C. B. *Metodologia científica: desafios e caminhos*. São Paulo: Paulus, 2009.

FONSECA, R. G. P.; GROSSI, M. G. R.; MINODA, D. de S. Impacto da pandemia do covid-19 na educação: reflexos na vida das famílias. *Teoria e Prática da Educação*, Minas Gerais, v. 23, n.3, p. 150-170, set./dez., 2020.

GALVÃO, A. C.; SAVIANI, D. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. *Revista Universidade e Sociedade*, Brasília: 2021.

GRAMSCI, A. Caderno 12. In: *Cadernos do Cárcere*. v. 2. Edição e Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4. ed, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

INSTITUTO PENÍNSULA. *Sentimentos e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do coronavírus no Brasil*. São Paulo, 2020, p. 2-23.

MANACORDA, M. A. *Marx e a pedagogia moderna*. 2.ed. Campinas: Alínea, 2007.

MARTILIS, L. F. de S.; MENDES, V. P. S.; MENEZES, K. M. G. Os impactos do ensino remoto para a saúde mental do trabalhador docente em tempos de pandemia. *Revista Universidade e Sociedade*, Brasília: 2021.

MONTEIRO, A. dos R. *O direito à educação*. Lisboa: Livros Horizonte, 1999.

PORTILHO, T. G.; TOLEDO, H. S.; VEIGA, S. A. Ensino remoto: quais foram os impactos na vida das pessoas que compõem o processo de ensino-aprendizagem. In: CONGRESSO ABED, 2020. *Anais eletrônicos...* Taubaté/SP, 2020, p. 2-9. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2020/anais/trabalhos/62034.pdf>.

RIBEIRO, D. *Sobre o óbvio*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

SILVA, E. A. *A fábrica como modelo para a escola: uma análise a partir do filme “Tempos Modernos” de Charles Chaplin*. Paraíba: Realize, 2014.

SOUZA, R. C. C. R. de. *A introdução da tecnologia informática na escola reafirma o papel insubstituível do professor*. Goiânia: Digital, 2004.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Relatório anual de acompanhamento da Educação Já: balanço de 2019 e perspectivas 2020*. São Paulo: Todos pela Educação, 2020.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

UNICEF. *Enfrentamento da cultura do fracasso escolar: reprovação, abandono e distorção idade-série*. Brasília: UNICEF no Brasil, 2021.

O Ensino Remoto Emergencial no IFG-Anápolis: um estudo a partir da Sociologia da Educação

Enrico Bueno
Andréia Farina de Faria
Cleiton Soares Vargas
Francilene Alves de Oliveira
Geraldo Henrique de Souza
Mateus de Amorim Lima
Thiago Macedo de Carvalho

Apresentação

Este texto apresenta resultados de uma pesquisa sobre o impacto do Ensino Remoto Emergencial (ERE) sobre os estudantes do Ensino Técnico Integrado do Câmpus Anápolis do Instituto Federal de Goiás, sob um olhar sociológico. Assim, sua ênfase não é redutivelmente pedagógica, mas se insere sob uma compreensão abrangente acerca do papel da educação escolar nas sociedades modernas. A metodologia envolveu instrumental quantitativo: consistiu em questionário anônimo, enviado à integralidade do público em questão, para obtenção de dados gerais a respeito da problemática. Com isso, o trabalho descreve as condições sócioeducacionais em que os alunos se inseriram a partir do ERE, tendo em vista suas implicações sobre a vida acadêmica, a formação cidadã e as expectativas profissionais.

Introdução

No ano de 2020, em função da disseminação pandêmica do vírus Sars-Cov-2, a educação básica no Brasil sofreu uma impactante mudança: como forma de frear ou dirimir o contágio,

uma série de políticas públicas de distanciamento social foram adotadas pelo país, em geral, de modo disperso e desarticulado. Dentre as medidas adotadas, constou a interrupção do ensino presencial, visto que a escola é um ambiente no qual as pessoas se reúnem por longa permanência em ambientes fechados, o que facilita a transmissão de vírus respiratórios.

O resultado, no Câmpus Anápolis do Instituto Federal de Goiás, consistiu em 5 meses de aulas interrompidas, com calendário suspenso, seguidos da implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE), que perdurou até o final do ano letivo de 2021. Diante disso, os estudantes do subprojeto de Sociologia do Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid) no Instituto Federal de Goiás, que tinham o próprio Câmpus Anápolis como escola-campo, passaram a discutir os impactos do ERE sobre os estudantes secundaristas. Após algumas rodas de conversa para dialogar sobre o tema – nas quais se notou que os impactos transcendiam aspectos pedagógicos, atravessando uma série de outras dimensões da vida escolar –, revelou-se a necessidade e a pertinência de se realizar um estudo sobre a questão.

A presente pesquisa é resultado dessas reflexões. Seu objetivo é identificar os efeitos desse processo (a interrupção das aulas seguida do ERE, que equivalem a dois anos sem o ensino presencial) não apenas sobre a aprendizagem estritamente curricular, mas também a outros aspectos sociais que envolvem o ambiente escolar: a sociabilidade, a construção da autonomia moral, a formação sociopolítica dos estudantes e toda a dimensão estética e ética envolvida nas relações escolares.

Nesse sentido, a despeito da realidade atípica em questão, é pertinente recuperar a crítica construída por Florestan Fernandes a respeito do excessivo recorte da pesquisa sociológica. Aponta-se, assim, para o estudo da escola sob uma ótica que não é estritamente escolar, nem segmentada, reiterando, como horizonte de preocupação, o exame das relações entre a mudança social e a mudança educacional. Em outras palavras, pensar a escola quer

como unidade analítica quer como objeto empírico de investigação, em seus elementos não escolares (SPOSITO, 2003).

Com efeito, em consonância também com Paulo Freire (2015; 2016), a pesquisa compreende que as dimensões ética e estética se encontram imbricadas à cognição no processo de aprendizagem. É assumido, assim, que os eventuais prejuízos provocados pelas circunstâncias sanitárias não carregam efeitos apenas sobre as habilidades e competências de caráter científico ou cognitivo que a escola propõe suscitar em seus estudantes, mas também sobre toda a sociabilidade – envolvendo experiências de convívio, contrastes com diversidades, construção e adesão a normas informais para os relacionamentos, participação sociopolítica (coletivos, grêmios estudantil, movimento secundarista, instâncias participativas da instituição) – e o desenvolvimento da sensibilidade (construção de afetos, partilha de experiências de sofrimento e alegria, capacidade de expressão).

Essa compreensão coaduna-se com a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sendo que esta enuncia em seu segundo artigo que a educação "tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1996). A escola é vista, assim, não como um espaço de depósito de conhecimentos sintetizados sobre a mente educanda – para novamente evocar Freire (2008) –, mas como espaço de desenvolvimento *pleno* (cognitivo, ético e estético), de exercício da cidadania e de qualificação para o trabalho.

A Sociologia da Educação, desde os seus primórdios, nunca deixou de conceber o papel da escola segundo essa visão globalizante. Em Durkheim (2014), é clara a ideia de que a educação envolve o suscitar de certos estados *físicos, intelectuais e morais*, considerados necessários pela sociedade em geral, bem como pelo nicho específico em que ela se dá. Podemos inferir que, dentre os aspectos morais, encontram-se as habilidades de relações interpessoais – as quais podem envolver disposições e condições

para a resolução não-violenta de conflitos, reconhecimento dos sentimentos alheios e relação com as regras.

O levantamento e a interpretação dos dados, portanto, buscou seguir três ordens de questionamento: em que medida a interrupção do ensino presencial comprometeu o *desenvolvimento pleno* (aqui compreendido como cognitivo, ético e estético)? Em que medida comprometeu o exercício da cidadania, a participação na sociedade civil, o envolvimento em coletivos e a possibilidade de intervenção ativa no próprio entorno? Em que medida afetou os horizontes em termos de preparação para o trabalho (seja considerando as expectativas para a carreira futura, seja em relação ao envolvimento atual no mundo do trabalho)? Assim, os instrumentais de análise foram construídos para aferir essas três ordens de questionamento.

Para lidar com o primeiro tipo de questão, o referencial teórico fundamental foi Paulo Freire (2015), cuja obra foi lida e refletida em diálogo com perspectivas construtivistas que versam sobre a construção da autonomia moral na escola (VINHA; TOGNETTA, 2009). Para o segundo tipo de questão, a referência fundamental é o trabalho de Martha Nussbaum (2017) sobre o papel sociopolítico e cidadão da escola, com foco nas Humanidades. Por fim, a construção do instrumental para lidar terceira ordem de questionamento envolveu duas bases teóricas: a primeira, a crítica do dualismo educacional (Saviani, 2018; Libâneo, 2012); a segunda, a perspectiva sociológica de Christian Laval (2019) sobre os impactos do neoliberalismo sobre a educação escolar, com ênfase no ensino básico. Nesse sentido, as questões buscaram avaliar o impacto em termos de vida socioeconômica, participação no mundo do trabalho e horizontes de expectativas profissionais.

Metodologia

Para lidar com as indagações registradas, foi realizado um levantamento quantitativo para a construção dos dados, aplicado

entre novembro e dezembro de 2021.¹ Assim, a investigação utilizou um instrumental do tipo *pesquisa de opinião*, mediante um questionário submetido a todos os estudantes de Ensino Médio Técnico Integrado do Câmpus. O questionário buscou aferir as impressões mais gerais e quantificáveis a respeito do impacto do Ensino Remoto Emergencial sobre os alunos, resultando em um relatório descritivo construído pela equipe.

O instrumental foi composto por 42 itens, 10 para compor o perfil da amostra (em termos de idade, sexo, gênero, cor/raça, orientação sexual, religião e vida material); 17 questões sobre estudos, sobre vida acadêmica e sobre o impacto da ausência do ensino presencial quanto a esses aspectos; 12 questões sobre relações sociais, políticas e expectativas profissionais; e, por fim, 3 questões de balanço final, dentre as quais uma era aberta. Responderam ao questionário um total de 117 estudantes, 47 do Técnico Integrado em Química, 37 do Técnico Integrado em Edificações e 33 do Técnico Integrado em Comércio Exterior.

Perfil geral da amostra

No que tange à composição do perfil da amostra, o instrumental buscou identificar a subjetivação dos respondentes quanto ao gênero, à sexualidade, à identificação étnico-racial, à religião e às condições materiais de existência. Considera-se, portanto, que todos esses elementos atravessam as percepções e autopercepções dos sujeitos na vida social, influenciando sobre a significação dada às próprias experiências.

Sobre o sexo designado no nascimento, a pesquisa revelou uma maioria de mulheres (60,7%) em relação a homens (39,3%); quanto à identidade de gênero, 89,7% disse identificar-se como

¹ Sendo uma pesquisa de opinião sem identificação dos participantes, e cujo caráter é censitário, o instrumental não precisou ser enviado para apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa, em acordo com a Resolução nº 510 de 07 de abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde.

cisgênero, o que já constitui um indicativo importante sobre o universo de identificações dos alunos. Alguns preferiram não informar, e 3,5% marcaram opções não-binárias (aí incluso a marcação de “gênero fluido”). Ninguém se identificou como transgênero. No que se refere à orientação sexual/afetiva, 60,7% dos sujeitos respondeu ser heterossexual; 6% homossexual; 18,8% bissexual e 7,7% pansexual. Aqui, há um indicativo importante das mudanças culturais em curso, tendo em vista a ampliação das liberdades para o reconhecimento, o autorreconhecimento e a construção de afetividades não-hegemônicas.

A questão acerca de identificação étnico-racial seguiu as alternativas usualmente adotadas pelo IBGE, resultando em 44,4% de brancos, 44,4% de pardos e 7,7% de pretos. Ainda que seja precipitado afirmar que todo o contingente que se atribui a cor parda se identifique como “negro” (categoria autodeclaratória que pode significar uma autopercepção cultural, e não apenas uma constatação de cunho fenotípico), é razoável conceber que a maioria absoluta do total de indivíduos é afrodescendente, percebendo-se de tal modo.

Em relação à religião, os dados apresentaram grande dispersão, com o catolicismo apontando uma maioria simples do total (35%). Somando-se outras denominações cristãs, o total de cristãos alcança 54,9% – número que configura maioria absoluta, embora seja bastante inferior às estimativas quanto ao total da população brasileira; segundo pesquisa do Instituto Datafolha realizada em 2020, 50% dos brasileiros se consideram católicos e 31% evangélicos, totalizando 81% de cristãos.²

Em relação a fatores socioeconômicos, a maioria dos domicílios apresenta uma renda bruta total entre 1 e 3 salários-mínimos, com 64,9% das famílias nessa faixa de renda. Convém notar que a maioria dos estudantes (86,4%) declarou viver em

² <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/01/13/50percent-dos-brasileiros-sao-catolicos-31percent-evangelicos-e-10percent-nao-tem-religiao-diz-datafolha.ghtml>

domicílios onde residem de 3 a 5 pessoas. Isso significa que parte considerável das famílias vive com renda inferior a um salário-mínimo *per capita*, e uma parcela significativa destas tem renda *per capita* inferior a meio salário-mínimo.

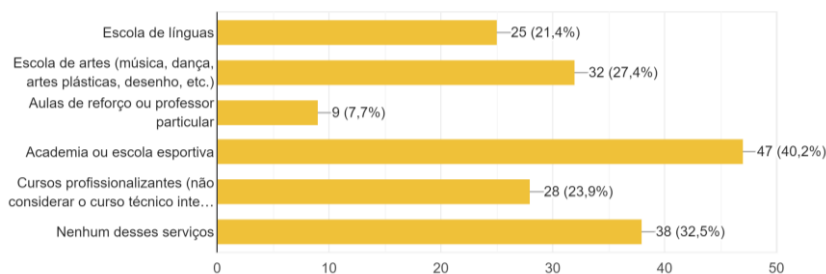
Ainda assim, a grande maioria dos estudantes (96,6%) afirmou possuir *smartphone* em casa (o que não significa um por indivíduo), e uma porção considerável (70,1%) afirmou possuir notebook. Trata-se de itens relevantes para o estudo (sobretudo no contexto remoto) e para o trabalho. Por outro lado, no que se refere a itens de lazer e entretenimento, não se verifica a mesma disponibilidade. Por exemplo, apenas 22,2% dos estudantes afirmou possuir videogame em casa, e 17,1% possuem TV por assinatura ou serviço de *streaming*.

Vida acadêmica sob o Ensino Remoto Emergencial

Depois de levantar o perfil geral dos sujeitos, o instrumental buscou verificar a relação destes com a vida acadêmica, para então discutir especificamente os impactos do Ensino Remoto Emergencial. Nesta seção, a pesquisa iniciou indagando sobre serviços extra-curriculares que poderiam configurar espaços de extensão do aprendizado formal, ou seja, espaços e serviços que complementem ou suplementem as faculdades e conhecimentos propostos pela educação escolar.

Marque os serviços você tem ou já teve acesso.

117 respostas

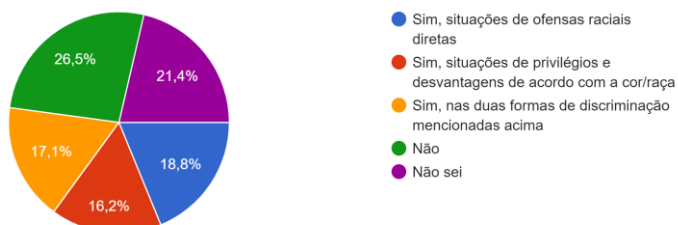


Chama atenção o percentual 40,2% de estudantes que frequentam academias ou escolas de esportes, o que pode denotar tanto o interesse no desenvolvimento físico-desportivo em si mesmo, quanto em cuidar da aparência, do corpo e da imagem. No que se refere a estudos complementares, a pesquisa revela que poucos tiveram acesso a aulas particulares. Por outro lado, um número considerável faz aula de línguas, o que remete à necessidade de aprimorar o currículo pela cobrança do próprio mercado de trabalho. Como resultado do perfil socioeconômico mencionado, nenhum dos serviços indicados é utilizado por mais de 50% dos estudantes; além disso, 32,5% apontam a não utilização de quaisquer um deles.

Sobre o tema racismo, houve uma nítida a necessidade de ampliar os projetos no Ensino Médio sobre o assunto. Um alto número respondeu não saber (21,4%) e não ter presenciado situações de racismo (26,1%). Isso pode estar incluído em uma série de questões sociais que precisam ser mais bem refletidas e discutidas futuramente. Chama atenção, por exemplo, ao comparar a quantidade que declarou ter passado por situações de racismo com os que não sabiam dizer se já presenciaram e, ainda, com os que nunca presenciaram nenhuma situação. A instituição tem um histórico de trabalhos e eventos institucionais que abordam tal temática, mas é preciso investigar como está sendo atingido esse tema para os estudantes. Uma hipótese plausível é a de que parte dos estudantes não se sente capaz de identificar processos discriminatórios em suas manifestações institucionais e estruturais (ALMEIDA, 2019), limitando sua avaliação quanto as manifestações de injúrias interpessoais diretas.

Você já sofreu ou presenciou situações de racismo no contexto escolar?

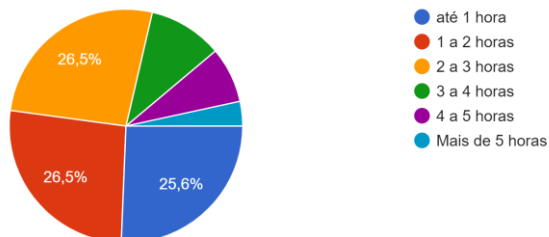
117 respostas



Na sequência do questionário, os estudantes deveriam refletir sobre o tempo de estudo. Trata-se de um indicativo importante, pois devido à situação pandêmica, os estudos acabaram sendo afetados diretamente. Sendo assim, esse dado pode, por um lado, revelar que um quantitativo razoável de estudantes manteve algum compromisso com os estudos para além do tempo estrito de aula; por outro, percebeu-se que o tempo de dedicação aos estudos sofreu muito e diminuiu – mesmo com a menor duração das aulas durante o período de Ensino Remoto Emergencial, o que poderia implicar mais tempo para estudo privado. A quantidade de horas de estudo é consideravelmente baixa, levando em consideração que a maioria estuda, no máximo, 3 horas, com uma quantidade significativa de disciplinas.

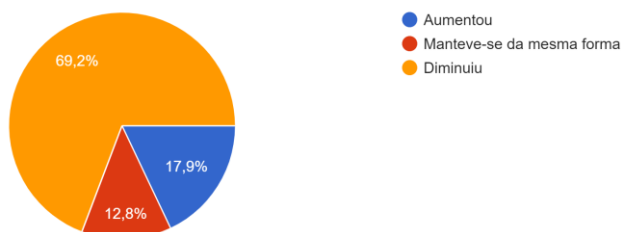
Quantas horas por dia, em média, você dedica ao estudo (não incluir as horas de aula)?

117 respostas



Durante o período do Ensino Remoto Emergencial, pode-se dizer que seu tempo diário de dedicação aos estudos...

117 respostas



A necessidade de complementação da renda familiar pode ser também um fator que desencadeia menor dedicação aos estudos. Quanto à falta de organização para com os estudos e, possivelmente, quanto à baixa autonomia para essa organização, pode ser levantada a hipótese de que, fora do ambiente escolar, os alunos estejam fazendo uso indiscriminado do ambiente virtual, uma vez que a utilização de *smartphones* para estudo costuma vir acompanhada por uma série de distrativos. Ao responder sobre a questão de autonomia para organização dos estudos, 34,2% se consideram pouco organizados ou muito desorganizados. Apenas 13,7% se consideram muito organizados.

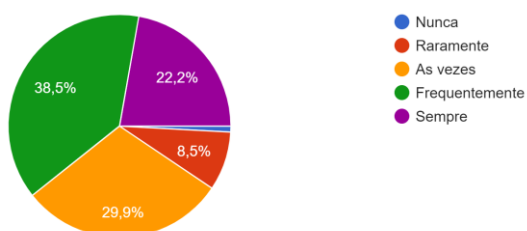
Quanto a isso, o dado mais alarmante indica uma *queda de autonomia para organização com os estudos* durante o período remoto (precisamente quando essa habilidade mais seria necessária para o bom desempenho escolar): 54,7% afirmaram que esse nível de autonomia diminuiu; 27,4% consideraram ter havido aumento dessa autonomia (possivelmente, devido tanto à necessidade quanto ao amadurecimento geral dos sujeitos ao longo desses dois anos) e 17,9% afirmaram que a autonomia para os estudos manteve-se em nível semelhante.

Buscando também aferir o andamento das relações interpessoais entre os estudantes, o questionário indagou quanto à *solidariedade* entre eles e em que medida ela é facilitadora de um

ambiente mais propício para a aprendizagem. Conforme indicado nos dois gráficos a seguir, podemos observar que o Ensino Remoto Emergencial atrapalhou as relações entre estudantes: 41,4% afirmaram que essas relações foram afetadas negativamente – o que indicia um volume considerável de estudantes com laços fragilizados.

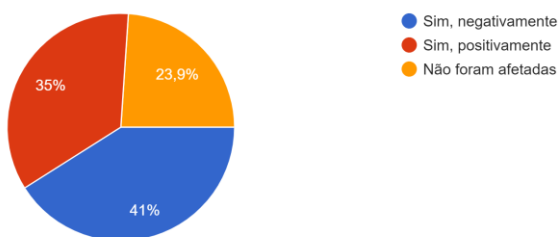
Em relação a convivência solidária entre alunos, é possível afirmar que os alunos se ajudam e conseguem manter o ambiente mais propício para a aprendizagem?

117 respostas



As relações de solidariedade entre os estudantes, mencionadas na questão anterior, foram afetadas pelo Ensino Remoto Emergencial?

117 respostas



Apesar de tudo, foi observado um bom quantitativo de alunos do IFG que possuem laços entre si e que não foram afetados negativamente. Quando foi perguntado se estes se ajudavam, eles disseram que, na maior parte do tempo, se apoiam. Tal conexão entre alunos de fato fazem o IFG um ambiente saudável.

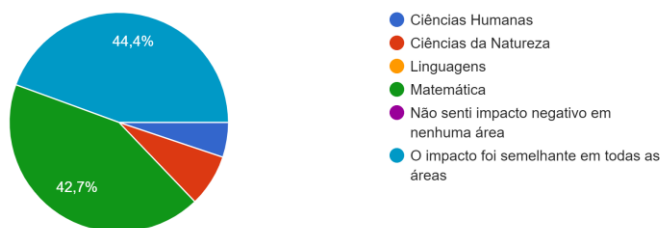
Ao analisar os dados a respeito da *aprendizagem* no Ensino Remoto Emergencial, foi percebido que, em geral, os alunos se sentiram prejudicados: 87,9% afirmaram que, em relação ao ensino

presencial, seus aprendizados diminuíram. Embora esse dado deva ser ponderado em face a outras situações (por exemplo: questões psicológicas vinculadas a situações de medo, óbitos e doenças na família, ou pressão econômica para a inserção no mercado de trabalho), é válido atribuí-lo, em grande medida, à mudança na modalidade de ensino. Esse dado pode ser vinculado a outro produzido por esta pesquisa, referente à participação em aula (aí incluindo atendimento de dúvidas, expressões de opiniões e solicitações ao professor): 69% dos alunos questionados afirmaram que o ensino remoto fez que as aulas fossem menos participativas.

Podemos aprofundar essa dificuldade de aprendizado no ensino com os resultados obtidos em relação às notas e às matérias em relação às quais os alunos tiveram mais dificuldade. 42,7% dos alunos entrevistados tiveram mais dificuldade na área de Matemática; em contrapartida, 44,4% dos alunos em geral afirmaram que os impactos foram semelhantes em todo o currículo escolar.

Em qual área do conhecimento você considera que o Ensino Remoto MAIS impactou negativamente?

117 respostas



No que se refere às notas, 47,9% afirmaram que elas estavam estáveis neste período; outros 32,5% disseram que estas diminuíram; e 19,7% afirmaram que as notas aumentaram. O dado revela algo interessante: para um total de 52,2% dos alunos, as notas não estão menores do que anteriormente; entretanto, é quase unânime (88%) a visão de que o nível de aprendizado diminuiu.

Isso pode significar que o nível de dificuldade das avaliações e/ou o rigor das correções foi reduzido. Pode significar, ainda, alguma dificuldade do próprio corpo docente em adaptar as avaliações para o formato remoto, ou então uma compreensão maior dos professores quanto ao contexto pandêmico, com eventual redução (consciente ou não) de expectativas em termos de desempenho.

Relações humanas, formação cidadã e expectativas profissionais

Em uma terceira seção do questionário, os alunos foram indagados a respeito de relações humanas, formação cidadã e expectativas profissionais. Aqui, foram consideradas: a relevância do espaço físico do *campus* para a formação cidadã e sociopolítica, a importância da escola para a sociabilidade e a construção de relacionamentos saudáveis, os dilemas que resultam das pressões econômicas para o ingresso prematuro dos jovens no mercado de trabalho e o horizonte de expectativas profissionais.

Primeiramente, no que se refere às relações interpessoais, os estudantes foram questionados se sua sociabilidade e capacidade de construção de relacionamentos saudáveis foi afetada pela ausência de convívio no espaço escolar. Um total de 72,6% afirmou que foram afetadas negativamente, ou seja, que se sentem menos dispostos e/ou seguros em suas relações interpessoais. Dos demais, 19,7% afirmaram que esse aspecto de suas vidas não foi afetado, e 7,7% disseram que o efeito foi positivo (maior disposição e segurança nas relações interpessoais).

É preciso realizar uma dupla ponderação a esse dado: deve-se considerar, por um lado, haver múltiplas variáveis atuantes sobre esse tipo de disposição, para além da escola, muitas delas afetadas pelo contexto pandêmico: crise econômica, distanciamento social em outros espaços de sociabilidade (como igrejas, visitas a familiares, academias, etc.), eventuais situações de luto e temores relacionados à pandemia etc. Por outro lado, a presença física na

escola (particularmente, numa instituição escolar com a estrutura do IFG) possui outros atenuantes a questões desse tipo, para além do mero convívio com pares na sala de aula: atendimento psicológico, agremiações estudantis, coletivos de movimentos sociais, etc. Todos esses aspectos foram afetados no período. Em contrapartida, a tolerância à diversidade humana não parece ter sido tão negativamente impactada (ou, pelo menos, é isso que indica a autopercepção dos estudantes). A pergunta, na íntegra, foi: *Você sente que sua tolerância à diversidade humana foi afetada pela ausência do convívio no espaço físico escolar? (considere não apenas a diversidade social, racial, sexual etc., mas também o convívio com pessoas que pensam e se comportam de modo muito distinto ao seu).*

Você sente que sua tolerância à diversidade humana foi afetada pela ausência do convívio no espaço físico escolar? (considere não apenas a d...m e se comportam de modo muito distinto ao seu).

117 respostas



Quanto à vida profissional, 43,6% afirmaram não trabalhar. Dentre os demais, 20,5% trabalham mais de 4 horas diárias, ou seja, mais de meio período – um volume de trabalho considerável, tendo em vista a conciliação com os estudos em um curso técnico integrado. Quanto à renda, aproximadamente metade dos estudantes que trabalham (25,6% do total) a dedicam, integral ou parcialmente, aos gastos domésticos. Por fim, no que se refere especificamente aos efeitos da pandemia (mais do que do Ensino Remoto Emergencial, propriamente dito), 13,7% do total de estudantes disseram que começaram a trabalhar durante a pandemia, sem que isso constasse nos próprios planos ou nos de

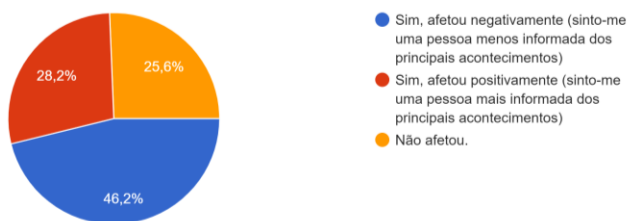
sua família anteriormente – ou seja, foram possivelmente pressionados ao mercado de trabalho pelas circunstâncias.

No que se refere ao horizonte de expectativas futuras, o conjunto de variáveis atuantes nesse período (questões socioeconômicas, aumento da pressão para inserção no mercado de trabalho e ausência do espaço físico escolar) provocou algum efeito sobre as pretensões de cursar ensino superior. Ainda que uma boa maioria (73,5%) tivesse mantido suas expectativas de fazer uma graduação, há um volume considerável de estudantes (15,4%) que deixou de ter essa pretensão durante esse período. Trata-se de um dado importante para orientar ações do *campus*. Ainda quanto a esse tópico, os alunos sentiram que a preparação para Enem e vestibulares foi prejudicada pela ausência física da escola. De fato, em se tratando de avaliações concorrenciais, tratou-se de um prejuízo que – em maior ou menor grau – afetou todos os estudantes do país, de modo que essa percepção não necessariamente resultará em um número menor de aprovações em universidades públicas. Todavia, trata-se de mais um dado chamativo e útil para a articulação de medidas reparadoras.

Quanto à participação sociopolítica e à formação cidadã, o impacto também não parece desprezível, tendo em vista as oportunidades de engajamento que o convívio no *campus* oferece (grêmios, movimento estudantil, coletivos de movimentos sociais, etc.). Do total dos respondentes, 18,8% disseram participar de alguma organização social ou política ligada aos colegas do IFG. Contudo, ao considerar apenas os estudantes que, em 2021, cursavam o segundo e terceiro ano do curso (visto que os alunos do primeiro ano não chegaram a estudar presencialmente no *campus*), teremos 26,6% dos alunos para os quais o *campus* se configura como espaço importante ao engajamento sociopolítico. Levando em conta apenas tal universo de alunos, uma parcela considerável (80%) deles afirma que a ausência das atividades presenciais tenha afetado negativamente a participação sociopolítica.

Finalmente, no que se refere ao acompanhamento e à compreensão dos principais acontecimentos do Brasil e do mundo (questões sociais, políticas, culturais e ambientais), 46,2% sentiram um efeito negativo durante o período, ante 28,2% que se sentiram mais informados quanto a essas ordens de acontecimentos:

Você considera que a ausência do ensino presencial afetou seu acompanhamento e compreensão a respeito dos principais acontecimentos do Brasil e...is, políticas, culturais, econômicas e ambientais).
117 respostas



O dado não apenas reforça a importância da educação escolar para a obtenção de um grau razoável de informação sobre acontecimentos contemporâneos, mas também deve ser visto com preocupação, visto que a escola media a recepção de informações sociopolíticas e culturais – as quais, afinal, orientam tomadas de decisões dos sujeitos, inclusive decisões políticas (como voto e ativismo) –, a fragilidade dessa mediação pode conduzir os estudantes à i) ausência de informações relevantes e fiáveis para orientar a própria *práxis social*; ii) maior vulnerabilidade a desinformações.

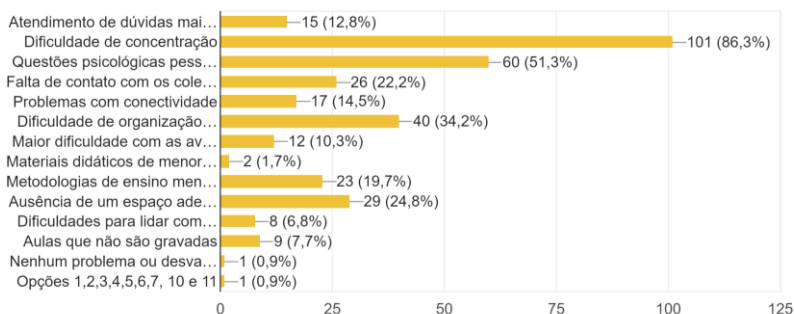
Apreciação geral

Em uma última seção, os alunos deveriam fazer um balanço final, indicando até três aspectos negativos e até três aspectos positivos que puderam vislumbrar no Ensino Remoto Emergencial, em comparação ao ensino presencial. Quanto à primeira questão, dois dados obtiveram mais destaque: 86,3% disseram ter mais dificuldade de concentração para os estudos no contexto remoto, o que certamente

impactou a percepção de aprendizagem, a baixa participação nas aulas e o desempenho escolar; e 51,3% afirmaram passar por questões psicológicas pessoais. O último dado é bastante relevante, visto que tais questões, conforme já indicamos, são multicausais e atravessam diversas variáveis no contexto pandêmico, havendo uma dificuldade de mensurar, *ceteris paribus*, o efeito específico da ausência física da escola; por outro lado, a contribuição eventualmente atenuante que a escola pode ter tido em relação a elas foi, certamente, reduzida, em função dessa ausência.

Quais problemas e desvantagens você pôde identificar no Ensino Remoto, se comparado ao presencial? Selecione até três opções.

117 respostas



No que se refere a eventuais vantagens do Ensino Remoto Emergencial, nenhuma das opções disponíveis foi marcada por mais de 50% dos estudantes, sendo que 35,9% deles afirmaram não enxergar nenhuma vantagem. Entre os aspectos positivos mais elencados, destaca-se a facilidade de conciliar com outras atividades (43,6%), dado que se relaciona com a quantidade considerável de estudantes que já trabalhavam, ou que passaram a trabalhar no período, e a maior autonomia do estudante para se organizar (23,9%) – o que deve ser ponderado pela percepção de outra parcela de estudantes de que essa autonomia foi reduzida durante o período, conforme indicado anteriormente.

Ao final, havia um espaço aberto opcional para percepções gerais sobre o Ensino Remoto Emergencial não captadas pelas

questões propostas pelo instrumento. Poucos (13,7%) se dispuseram a escrever no espaço, sendo que a maioria apenas reforçou respostas dadas anteriormente nos espaços objetivos. Questões psicológicas e de concentração foram as mais mencionadas.

Considerações Finais

De maneira mais geral, os resultados do levantamento confirmam previsões comumente feitas em relação aos efeitos da pandemia e do Ensino Remoto Emergencial. Quanto a isso, buscou-se não tratar as duas questões como sinônimas, ou seja, nem todo “efeito da pandemia” é necessariamente um “efeito do ensino remoto”, enquanto modalidade de ensino. Isso porque a situação pandêmica foi atravessada por diversas situações, de cunho psicológico, familiar e socioeconômico, que não podem ser confundidas – enquanto variáveis causais – com a modalidade de ensino e a ausência do espaço físico do *campus*.

De todo modo, o levantamento propiciou alguns pontos de atenção que podem ajudar a traçar projetos compensatórios ao longo dos próximos anos, com destaque para: a) uma percepção quase generalizada entre os alunos de que a aprendizagem foi prejudicada em todas as áreas, com maior ênfase nas ciências exatas; b) uma decadência na participação dos estudantes nas aulas, bem como na disposição a buscar resolver dúvidas e expor a própria visão sobre os assuntos; c) um “descalibramento” entre avaliação e aprendizagem, em comparação com o contexto presencial, o que gerou notas similares ou maiores para uma compreensão inferior quanto aos conteúdos; d) a percepção dos estudantes de que se sentem menos seguros em suas relações imediatas, algo que poderá causar impactos sobre as relações interpessoais e de solidariedade no ambiente escolar; e) a sensação de despreparo para Enem e vestibulares, o que pode também estar vinculado à queda nas expectativas de cursar ensino superior; f) um prejuízo no engajamento sociopolítico e formação

cidadã mais ampla, o que poderá ser recuperado espontaneamente com a vivência física no campus.

Diante do conjunto dos aspectos abordados, o contexto pandêmico colocou em evidencia os impactos ampliados sobre as diferentes modalidades de interação social, ocasionados pela suspensão do modo de vida “tradicional” das relações sociais em nossa sociedade.

No contexto do espaço público, reforça por outro lado, a escola como *locus* de interações contínuas para adolescentes e jovens que, apesar das fragilidades vivenciadas e aqui identificadas, possibilitou, ainda que sob uma proteção institucional, a vivência dos dilemas e da interação socializadora da adolescência e da juventude. Em uma última instância, podendo apontar para percepções diferenciadas das questões sociais que impactam o direito à educação na sociedade brasileira em uma situação de normalidade social.

Não cabe a esta pesquisa propor saídas, ou pensar políticas reparatórias para todas essas questões; antes, de forma mais modesta, visava apenas à realização de um mapeamento que, eventualmente, possa ser apropriado para tais tipos de ação. Ela surgiu de uma inquietação dos estudantes do Pibid em face às rodas de conversa com os alunos do Ensino Médio, o que os estimulou a uma atividade científica para melhor compreensão do problema. É sabido, também, que o IFG, em diálogo com a comunidade, está ciente de boa parte deles, discutindo essas saídas.

Por fim, é importante ressaltar que esta pesquisa não foi formulada com o intuito de discutir as decisões institucionais anteriores quanto à manutenção do Ensino Remoto Emergencial até o final do ano letivo 2021 – sanitariamente bem justificadas e discutidas junto à comunidade. Trata-se, apenas, de compreender os efeitos dessa circunstância sobre diferentes aspectos da formação escolar. Efeitos estes que não foram, nem devem ser interpretados de forma monocausal.

Referências

- ALMEIDA, Silvio. *Racismo Estrutural*. Jandaíra, 2019.
- BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BRASIL. *LDB – Leis de Diretrizes e Bases*. Lei nº 9.394. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 24 set. 2021.
- DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia*. Petrópolis: Vozes, 2014.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.
- _____. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- _____. *Conscientização*. São Paulo: Cortez, 2016.
- LAVAL, Christian. *A Escola Não é uma Empresa*. São Paulo: Boitempo, 2019.
- LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, v. 38, n. 1, 2012.
- NUSSBAUM, Martha. *Sem Fins Lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. Campinas: Autores Associados, 2018.
- SPOSITO, Marília Pontes. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. *Revista USP*, São Paulo n. 57, p. 210-226, mar./maio 2003.
- VINHA, Telma P.; TOGNETTA, Luciene R. P. Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. *Revista Diálogo Educacional*, v. 9, n. 28, 2009.

Desafios e enfrentamentos do trabalho não presencial na educação infantil em meio à pandemia: relatos de experiências

Alessandro Mateus da Silva
Andriely Alves Carvalho
Rubiane Camargo Rita Campos

Apresentação

A pandemia causada pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2), em 2020, introduziu uma nova realidade educacional, devido à necessidade do afastamento social, principal medida contra a disseminação da doença. Nesse cenário, o atendimento educacional passou a ser, em grande parte, via Internet. Isso ocorreu também na Educação Infantil, com as atividades não presenciais.

Esse formato, uma vez inserido na Educação Infantil, trouxe à tona desafios aos professores com o uso das tecnologias, tornando ainda mais visível uma série de problemáticas acerca da educação na infância: a não compreensão dos responsáveis pelas crianças acerca dos objetivos da Educação Infantil; a necessidade de aproximação entre família e instituição, de forma que todos se percebam como parte responsável do processo formativo das crianças, reconhecendo-as como sujeitos capazes de construir conhecimento.

Neste capítulo, trataremos relatos de duas experiências, ocorridas na mesma instituição municipal: a primeira, de uma professora regente em atuação no agrupamento I (crianças entre 02 e 03 anos); a segunda, de dois professores na função de coordenadores pedagógicos.

Introdução

Em decorrência da expansão extraterritorial do novo coronavírus (Sars-Cov-2), originalmente surgido na China, com capacidade de fácil e rápida transmissão humana e, em muitos casos, com potencial letalidade, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou, em 11 de março de 2020, que a disseminação comunitária da COVID-19, doença causada pelo vírus, em todos os continentes, caracterizava uma pandemia. Como tentativa de contê-la, a OMS recomendou quatro ações básicas: isolamento dos indivíduos, tratamento dos casos identificados, testes massivos e distanciamento social (JOHNSON, 2020).

A necessidade de distanciamento social, com finalidade de reduzir a propagação do vírus, trouxe desafios a professores, educandos e familiares. Estes tiveram de adaptar suas ações educativas sistematizadas aos meios tecnológicos e à educação 100% a distância. A carência de estreitar laços entre trabalho docente e tecnologia instigou professores a se habituarem a uma nova forma de trabalho em que o quadro e o giz foram substituídos por plataformas digitais e grupos em redes sociais, reforçando, com isso, a ideia de substituição total do ensino presencial ao a distância, conforme descrevem alguns teóricos, sobre ser este o futuro da educação regulamentada (BELONI, 2001).

Tais mudanças trouxeram angústias aos professores, sobretudo aos profissionais que atuam na Educação Infantil, uma vez que a relação professor/criança, a afetividade e o contato físico são as bases da construção das ações pedagógicas nesses espaços.

Com a obrigatoriedade do distanciamento social, foi necessário adotar medidas para amenizar o impacto do distanciamento, garantindo a manutenção do vínculo família/criança/instituição nesse período de trabalho não presencial, bem como proporcionando às crianças a oferta de atividades pensadas pelos professores na busca pela garantia,

mesmo que mínima, de viverem experiências e aprendizagens significativas para a infância.

Nesse sentido, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Senador Canedo, por meio da Diretoria de Educação Infantil (DEI), divulgou no ano de 2020 a Carta Aberta direcionada às instituições de Educação Infantil, às famílias e à comunidade em geral, com a finalidade reafirmar a importância dos profissionais que atuam na Educação Infantil, dos espaços institucionais, *locus* privilegiado para a educação na infância.

A Carta Aberta trouxe ainda, em seu teor, direcionamentos para o trabalho não presencial durante a pandemia, destacando:

(...) ações que valorizam as relações humanas das crianças em seu ambiente familiar, mostrando às famílias a importância de brincar, dialogar, contar e ouvir histórias, assistir e estar com o outro, pois também são práticas formativas (SENADOR CANEDO, 2020).

Cabe ressaltar que a oferta da Educação Infantil necessariamente se faz de forma presencial, na garantia de um trabalho com qualidade socialmente referenciada, capaz de proporcionar à criança viver a sua infância de maneira plena, com a garantia de seus direitos de aprendizagens, conforme estabelecem as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI):

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2009).

Dessa forma foi necessária a busca por ferramentas pedagógicas digitais que, ao mesmo tempo em que fossem úteis para a continuidade do trabalho pedagógico, garantissem o mínimo da essência e dos parâmetros norteadores das ações pedagógicas na Educação Infantil, como o brincar e as interações.

Com base na concepção de criança e de Educação Infantil trazidas nas DCNEI (BRASIL, 2009), as práticas pedagógicas necessitam ser norteadas pelas brincadeiras e interações, garantindo às crianças diversas e diferentes experiências de aprendizagem. Nesse sentido, o documento define o currículo como um:

[...] conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico, e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2012 p. 12).

Esse currículo tem por objetivo assegurar uma Educação Infantil que valorize a infância e enxergue a criança como cidadã e participe de seu processo de desenvolvimento integral. Um dos grandes desafios dos educadores que atuam nesta etapa é transpor para o trabalho não presencial esses princípios, importantes e essenciais para o trabalho pedagógico e para o desenvolvimento integral da criança.

Os desafios não foram apenas para os professores e servidores da educação, mas também para as famílias e para os educandos, já que, em muitos casos, os responsáveis pelas crianças não eram sequer alfabetizados, os lares não possuíam os recursos necessários para o bom andamento das atividades e a ausência de tempo dos responsáveis pesou bruscamente aos “ombros” das crianças.

Além da falta de formação mínima dos responsáveis pelas crianças, de recursos humanos e de materiais para a realização das proposições pedagógicas, outro fator comprometedor no processo formativo das crianças nesta etapa da educação básica foi ressaltado pela atuação dos profissionais da educação (professores e administrativos), que tiveram de lidar com a falta de compreensão da comunidade educacional sobre as práticas pedagógicas da Educação Infantil no município. Por inúmeras vezes, a cobrança por atividades escolarizantes diminuía a participação das famílias.

O anseio exposto por atividades em folha com iniciação escolar foi um impasse a ser superado pelos profissionais da Educação Infantil em questão, já que a formação na Educação Infantil, como regem os documentos norteadores, é pautada nas interações e brincadeiras, devendo propiciar à criança possibilidades de experiência, aprendizagem e desenvolvimento integral de forma ativa (BRASIL, 2021).

Ante o exposto, neste capítulo trataremos dois relatos de experiência sobre os desafios enfrentados por profissionais que atuam na Educação Infantil no contexto do trabalho não presencial, tematizando a necessidade de diálogo e de estreitamento das instituições família e escola, de escuta ativa e de ações que tornem visíveis o trabalho realizado nos espaços de Educação Infantil; também, da importância da brincadeira no processo de desenvolvimento da criança enquanto recurso que propicia possibilidades de experiências e aprendizagem para o desenvolvimento integral.

O primeiro relato foi desenvolvido pela professora regente Andriely Alves Carvalho, que traz sua experiência frente ao trabalho educacional sistematizado, 100% não presencial, na Educação Infantil, com crianças de dois (2) a três (3) anos de idade, narrando as dificuldades com a nova forma de trabalho e a necessidade de estreitar os laços entre escola e família, já que o desenvolvimento humano infantil depende, significativamente, dessas duas instituições. Para que de fato ocorra, é necessário que a família compreenda o que é Educação infantil.

O segundo relato foi feito pelos coordenadores pedagógicos Alessandro Mateus da Silva e Rubiane Camargo Rita Campos, que descrevem os desafios enfrentados pela coordenação pedagógica no que se refere ao trabalho não presencial dos professores, revelando suas angústias, seus anseios e suas dificuldades com o uso da tecnologia em favor do trabalho pedagógico na Educação Infantil. Outro ponto de tensão e dificuldade foi pensar possibilidades de transpor o fazer pedagógico para o meio virtual com o uso das tecnologias, pensando o currículo de maneira a garantir os direitos

de aprendizagem das crianças sem perder a identidade e as particularidades do trabalho pedagógico nessa etapa.

Para além do espaço educacional, o relato traz, também, a relação instituição/família durante o trabalho não presencial. Diz da necessidade da implementação de medidas e ações esclarecedoras direcionadas às famílias, com o objetivo de esclarecer o caráter educacional e formativo dos espaços de Educação Infantil, estabelecendo uma desvinculação do caráter assistencialista, herança de seu processo histórico de constituição que ainda hoje permeia o imaginário social.

Os autores desta narrativa são servidores da rede municipal de ensino de Senador Canedo (dois coordenadores e uma professora regente), lotados em uma instituição pública de Educação Infantil.

Experiência 1: Professora regente

A experiência do trabalho docente em uma realidade 100 % a distância na Educação Infantil foi instigadora, já que, até então, só conhecia esta etapa por meio das relações presenciais e por se tratar da primeira da educação básica e também a introdução dos educandos ao mundo escolar, ampliação e construção de conhecimento e cultura, por meio da socialização e das interações com os sujeitos que formam este espaço. Nesse processo de adaptação ao trabalho não presencial, surgiram alguns desafios que comprometeram o serviço docente durante o trabalho não presencial e, conseqüentemente, a formação de boa parte das crianças, público-alvo desta vivência.

Esta experiência ocorreu em uma instituição pública, municipal na Cidade de Senador Canedo – GO, em um agrupamento de crianças com idade entre dois (2) a três (3) anos, onde atuo como professora. A adaptação às tecnologias não foi de todo um desafio para mim, pois já era uma realidade corriqueira

em minha vida; no entanto, presenciei muitos colegas angustiados com a nova situação.

Outro ponto desafiador do trabalho não presencial foi que o professor necessita considerar as distintas realidades dos grupos familiares para as proposições pedagógicas, a falta de acesso ou o acesso limitado às tecnologias digitais, bem como a falta de habilidade em utilizar da tecnologia disponível. Desse modo, o trabalho docente constantemente limitou-se ao prático e possível.

O planejamento das ações pedagógicas teve orientações direcionadas às famílias em uma linguagem simples, para que pudessem compreender o que estava sendo proposto. Em alguns casos, foram gravados vídeos explicativos, e as atividades propostas foram sempre pensadas de maneira a garantir a maior participação das famílias e crianças.

O horário de trabalho foi ampliado para adequar-se à disponibilidade das famílias, pois muitos responsáveis queixavam-se da falta de tempo e diziam só ter a noite e/ou final de semana disponíveis. Desse modo, o atendimento era feito de acordo com a disponibilidade das famílias (escolha particular, pois a gestão da instituição orientou o quadro docente que a organização do horário de trabalho fosse feita de acordo com a carga/horária trabalhista) e algumas destas, por sua vez, tomaram a liberdade de estreitar os laços, algumas de forma positiva e outras, não.

No entanto, o maior desafio e fator de separação identificado entre famílias e escola foi o ato de brincar. As relações de brincadeiras foram vistas pela grande maioria das famílias como algo negativo na formação de seus entes. Ficou evidente que existe um desconhecimento muito grande sobre a importância da brincadeira na vida das crianças e, conseqüentemente, um apontamento do lugar de brincar e do lugar de aprender, como se ambos não pudessem ser feitos juntos. Segundo Vigotsky (2008), a brincadeira tem papel fundamental no desenvolvimento psíquico humano. O autor explica que a brincadeira consiste em um dos meios pelos quais a criança, ao imitar e recriar a vida adulta, expressa compreender o mundo e a cultura à sua volta.

Durante as proposições pedagógicas na mencionada instituição municipal, em que a brincadeira era o recurso, havia pouquíssimas devolutivas e muitos protestos. Algumas falas destacaram o descontentamento dos responsáveis pelas crianças, como: “Estão ganhando dinheiro de graça”; “Desse jeito, essas crianças não vão aprender”; “Quando vão começar a ensinar?”; “Meu filho só irá fazer a tarefa quando tiver algo pra ele aprender de verdade”.

Para Alves (2020), a falta de compreensão da importância do brincar na educação formal é consequência da lacuna de entendimento sobre a infância. De acordo com o referido autor, as formações exigem que a criança seja preparada para o mundo adulto, ignorando as demandas da infância. Assim, justifica-se a exigência e a pressa em formar a criança para ser adulta. Desse modo, as etapas fundamentais para uma formação humana completa, ativa e em constante movimento são negligenciadas.

Nesse cenário de confronto e evidenciação da falta de compreensão da brincadeira como parte da infância, inclusive como riquíssimo recurso pedagógico, pois envolve oportunidades de desenvolvimento e troca de experiências, ressaltou-se a necessidade de estreitar a relação entre as instituições família-escola, com intuito de clarificar a proposta de formação para a educação infantil disponibilizada pela rede.

O trabalho de estreitar os laços entre família e instituição foi desenvolvido com auxílio dos coordenadores pedagógicos. Nisso, houve um significativo avanço com relação ao entendimento da infância e da Educação Infantil, como narram os coordenadores no tópico seguinte.

Experiência 2: Coordenadores pedagógicos

Diante do contexto pandêmico e da necessidade da realização de atividades não presenciais para a Educação Infantil, a coordenação pedagógica ficou à frente de realizar a interlocução das orientações encaminhadas pela Secretaria Municipal de

Educação e Cultura, por meio da Diretoria de Educação Infantil e dos profissionais da instituição, como também de realizar o diálogo com as famílias, buscando estreitar os laços entre família/instituição, na busca pelo andamento do trabalho pedagógico e pela diminuição dos impactos causados pelo distanciamento social.

Deste modo, surgiram desafios diferentes àqueles enfrentados pela coordenação pedagógica com as atividades presenciais. A seguir, discutiremos acerca dos desafios que surgiram durante o trabalho não presencial com os profissionais da instituição e com a comunidade educacional.

O primeiro desafio enfrentado pela coordenação pedagógica frente ao trabalho pedagógico não presencial foi em relação à formação dos professores e agentes educacionais e/ou à falta dela, para o uso e o manuseio das tecnologias na realização das propostas pedagógicas.

No início, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura disponibilizou a plataforma Google Sala de Aula para a realização do trabalho e para a interação com as famílias. Também, realizou formação com os professores acerca do uso da plataforma. Contudo, alguns profissionais apresentaram dificuldades em sua utilização e, mesmo após superarem-na, muitos familiares não tinham acesso a equipamentos apropriados para acessar a plataforma, ou Internet de boa qualidade disponível para o acesso.

Desse modo, a coordenação pedagógica, em comum acordo com os profissionais, decidiu utilizar-se de aplicativos de mensagens virtuais, com a criação de grupos referentes aos agrupamentos para o contato direto com as famílias, para o envio de atividades e para o recebimento das devolutivas.

O segundo passo foi adequar as propostas de atividades antes realizadas de forma presencial para o meio virtual, de forma que garantisse a identidade e as particularidades da Educação Infantil. Nesse sentido, a coordenação pedagógica orientou aos professores que propuséssem ações pedagógicas capazes de garantir à criança o brincar e a interação com suas famílias e que, ao mesmo tempo, proporcionassem experiências e aprendizagens.

Para o planejamento das atividades, as professoras foram orientadas a levar em consideração a diversidade familiar, principalmente relacionada às características de formação escolar e de condições socioeconômicas. Desse modo, as orientações para a realização das atividades foram objetivas, direcionadas às famílias e com linguagem simples, facilitando a compreensão do familiar responsável por sua execução com a criança. Além do texto, as professoras foram orientadas a gravar vídeo/áudio sobre as orientações, com objetivo de alcançar o maior número de famílias. Utilizamos, também, a elaboração de *cards*, como mais uma forma de orientar a realização das atividades por meio de imagens ilustrativas.

Quanto às propostas pedagógicas, as professoras foram orientadas a propor atividades com materiais comuns do contexto doméstico, utilizando utensílios da cozinha, explorando o quintal, objetos e brinquedos das crianças e evitando que as famílias precisassem dispor de recursos financeiros para a realização das atividades.

Uma das atividades com grande adesão e que utilizou objetos presentes nas casas foi com relação às características das crianças, trabalho realizado sobre a diversidade étnico-racial. Para esse trabalho, as professoras gravaram um vídeo contando a história do livro *Quem sou eu?*, de Ana Maria Machado (2013); também, disponibilizaram o livro em PDF nos grupos, assim como o link do vídeo-história no *Youtube*, proporcionando à família meios didáticos para trabalhar a história com as crianças.

Em seguida, as professoras orientaram as famílias a explicarem para as crianças as diferenças entre as pessoas, utilizando um espelho para que a criança se conhecesse e identificasse as suas características físicas, finalizando com a proposta de um autodesenho de si. Vale lembrar que as propostas de atividades eram desenvolvidas ao longo da semana ou da quinzena, não sobrecarregando as famílias e crianças.

A proposta de atividade pedagógica supracitada tem um papel de importante relevância no desenvolvimento da criança, que se estende para a vida nas relações estabelecidas nos ambientes

de convívio, bem como nos espaços de socialização. Trabalhar a diversidade com as crianças é ensiná-las a conviver com o diferente de forma respeitosa, uma vez que

Nenhuma criança nasce preconceituosa. Ela aprende a sê-lo. Todos nós cumprimos uma longa trajetória de socialização que se inicia na família, vizinhança, escola, igreja, círculo de amizades e se prolonga em instituições profissionais ou atuando em comunidades e movimentos sociais e políticos (GOMES, 2005, p. 54).

Conforme o exposto, a instituição educacional tem papel fundante na construção da sociedade e, em muitos casos, na correção das percepções erradas que a criança vivencia e por consequência, aprende em outros espaços de convívio.

Escolas, pré-escolas e creches são espaços de circulação das culturas, no plural: das tradições, costumes, e valores dos diferentes grupos, suas trajetórias, experiências, seu saber; dos conhecimentos culturais disponíveis na história de uma dada sociedade, povo, país. O que singulariza o ser humano é essa pluralidade de experiências, de valores e saberes presentes na música, na produção de objetos, nas festas civis ou religiosas, nos modos de cuidar das crianças, da terra, dos alimentos, roupas, nas trajetórias contadas pelas famílias, grupos, etnias (KRAMER, 2000, p. 8).

A elaboração de vídeos direcionados às famílias foi uma das ações propostas pela coordenação pedagógica, com o objetivo de esclarecer que as propostas pedagógicas como a contação de histórias e as brincadeiras livres e dirigidas não se resumiam ao brincar pelo brincar. Era importante destacar as várias intencionalidades na proposição, pois muitas, mesmo que não sejam visíveis ao olhar da família, possibilitam a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças em diversos aspectos, como descrito nos enunciados anteriormente.

Além dos desafios com professores e da oferta da proposta pedagógica por intermédio dos meios tecnológicos, enfrentamos também a falta de conhecimento dos familiares com relação à proposta pedagógica para a Educação Infantil.

Nesse caso, tivemos duas frentes trabalhadas. A primeira diz respeito aos familiares que enxergavam nos espaços de Educação Infantil um local assistencialista, direcionado a atender à demanda única dos pais trabalhadores, sendo ali um local seguro para deixar as crianças durante a jornada laboral. Do outro extremo, os familiares que enxergavam na instituição um local de preparação para o Ensino Fundamental, com atividades escolarizantes.

Diante disso, algumas ações foram desenvolvidas pela coordenação pedagógica e pela gestão escolar no sentido de esclarecer os familiares sobre o trabalho pedagógico na Educação Infantil. Foram elaborados textos explicando a importância das brincadeiras e da interação para o desenvolvimento infantil.

As professoras foram orientadas a encaminhar, junto às propostas de atividades, textos e áudios explicativos, elaborados em linguagem simples, explicando as possibilidades de experiências e aprendizagens de cada proposta, mostrando para as famílias a importância de executar a proposta encaminhada, dando-lhes sentido e significado para as propostas pensadas por elas.

A ação de conscientização das famílias acerca do trabalho pedagógico desenvolvido nos espaços de Educação Infantil teve como objetivo esclarecer que, ao garantir que a criança viva plenamente a sua infância, tendo contato com histórias que aguçam a imaginação e a criatividade, proporciona-se o desenvolvimento do pensamento abstrato. O desenvolvimento dessa capacidade é essencial, por exemplo, para a aprendizagem dos conteúdos matemáticos, os quais se manifestam em brincadeiras culturais do cotidiano, tal qual exemplificam Smole, Diniz e Cândido (2000):

A amarelinha é uma brincadeira que além de contribuir muito para o desenvolvimento de noções espaciais e auxiliar diretamente na organização do esquema corporal das crianças; também auxilia no desenvolvimento específico de noções matemáticas como noções de números, medidas e geometria (SMOLE, DINIZ, CÂNDIDO, 2000, p. 22).

Tivemos como propostas de brincadeiras, para além da amarelinha, o pula corda, o lance de bola, dentre outras, que, além

de promoverem a diversão das crianças, possibilitam o desenvolvimento do raciocínio lógico, da ordenação numérica, da geometria e da espacialidade, dentre muitas outras possibilidades de experiências e aprendizagens.

Dessa forma, obtivemos uma maior participação das famílias nas devolutivas de atividades e, em contrapartida, a diminuição da cobrança por atividades escolarizantes, constatadas no início das atividades não presenciais, assim como uma maior adesão por parte das famílias que enxergavam a instituição como um espaço meramente assistencialista.

Considerações finais

A experiência do trabalho não presencial evidenciou uma realidade antes camuflada pelo distanciamento entre famílias e escolas: a da falta de compreensão da proposta educacional da Educação Infantil. Ficou nítido o anseio, por meio do apelo dos familiares, por práticas unicamente assistencialistas, com foco em atender às demandas dos pais trabalhadores ou escolarizantes, preferencialmente reduzidas ao papel. Inúmeras vezes, as professoras foram abordadas por familiares que descreviam o trabalho realizado pelos profissionais que atuam na Educação Infantil como “enrolação”, perguntando: “Quando vão voltar com o atendimento presencial?”; “Quando vão começar a ensinar?”. Em alguns casos, foram mandados vídeos de suas crianças com práticas educativas que consideravam mais relevantes que as planejadas pelos professores, defendendo: “Era isso o que vocês deviam ensinar”.

O desconhecimento da proposta que rege a rede em questão trouxe-nos reflexões acerca do caráter assistencialista e de educação “bancária”, como descreve Paulo Freire: “um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante” (FREIRE, 2017, p. 80). Modelo este ansiado pela maioria dos pais e responsáveis, reflexo da falta de conhecimento

sobre os fundamentos pedagógicos que explicam a brincadeira como parte do processo de aprendizagem das crianças.

A reprodução da ideia de que os espaços de Educação Infantil são destinados apenas ao cuidar, atendendo à demanda dos pais trabalhadores, ou de que a educação é caracterizada por um professor, sujeito protagonista, que dita as regras e o caminho, ainda é um dilema que separa famílias e instituições educacionais.

Foi evidenciado, pelas devolutivas ou pela indiferença dos responsáveis às proposições pedagógicas, que estes não compreendem a educação como uma construção cultural em movimento, subsidiada pelas relações sociais, pelas brincadeiras e pelas vivências da infância, pois, constantemente, os professores foram confrontados por abordagens que questionavam os métodos, rotulando-os como ineficazes – o que de fato o eram, considerando, como meta única, a busca pela tão ansiada alfabetização e pela disponibilização de conteúdos em papel.

Ressaltou-se a indigência de um estreitamento dos laços escola-família, pois o anseio por atividades escolarizantes, como substituição das proposições que tinha a brincadeira enquanto recurso pedagógico, evidenciada pelos responsáveis, não os constituem como culpados, mas vítimas da falta de uma formação reflexiva, bem como imitadores de uma educação apática e nada ativa. As principais indagações foram relacionadas às proposições com foco nas brincadeiras.

Os desafios expostos na educação sistematizada pela situação pandêmica trouxeram a necessidade de uma reorganização no modo de construir conhecimento. Isso foi fundamental para clarificar as inúmeras lacunas que impedem a formação de sujeitos crítico-reflexivos. Alguns em realce nas narrativas que compuseram este artigo são: despreparo docente frente às tecnologias, má formação social quanto à concepção de educação e visão equivocada do papel do professor no processo formativo de seus educandos.

O distanciamento entre escola e sociedade ficou nitidamente evidente, por meio de práticas e falas que demarcavam a escola

como espaço de receber, e não de construir, e o professor como um ser acabado, lapidando seus discentes ao acabamento. As reflexões subsidiadas pelo momento foram fundamentais para a compreensão de que a escola precisa abrir ainda mais seus portões à comunidade externa, refletindo sobre a importância e o papel desta ao mundo.

Referências

ALVES, Daniel Cardoso. Por um pedagogo brincante: Um olhar sobre o brincar no curso de pedagogia da universidade do estado de Minas Gerais. *Revista do Programa de Pós-graduação interdisciplinar em estudos e lazer - UFMG*. Belo Horizonte, V. 23, N. 3, 2020. Disponível em <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/24869/19936>>. Acesso em: 2 nov. 2022.

BELLONI, Maria Luiza. *O que é mídia-educação?* Campinas, SP: Autores Associados, 2001. Disponível em: <https://docente.ifrn.edu.br/juliana_schivani/disciplinas/midias-educacionais/o-que-e-midia-educacao-por-maria-luiza-belloni/view>. Acesso em: 2 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil* / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2022.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade*. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei ^a 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

JOHNSON, Daniel. Organização Mundial da Saúde declara novo coronavírus uma pandemia, ONU News Perspectiva Global

Reportagens Humanas, Nações Unidas, 11 de março de 2020. Disponível em: <<https://news.un.org/pt/story/2020/03/1706881>>. Acesso em: 14 jul. 2022.

KRAMER, Sonia. *Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie*. OMEP, 2000.

MACHADO, Ana Maria. *Quem sou eu?* Rio de Janeiro: Moderna, 2013. Série uni-duni-tê. ARCE, Maria José.

SENADOR CANEDO. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. *Carta Aberta aos Profissionais de Educação Infantil, Pais/Responsáveis e Comunidade Canedense*. Secretaria Municipal de Educação. Senador Canedo/GO, 2020.

SMOLE, Kátia; DINIZ, Maria Ignez; CÂNDIDO, Patrícia. *Brincadeiras matemáticas na educação infantil*. v. 1. Porto Alegre: Artmed, 2000.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, 11 de junho de 2008. Disponível em: <<https://atividart.files.wordpress.com/2016/05/a-brincadeira-e-seu-papel-no-desenvolviment-psiquico-da-crianc3a7a.pdf>>. Acesso em: 2 nov. 2022.

Seção 2: Reinvenções no ensino

Potência e limite do projeto de extensão “TCHAM TCHAM: estou lendo!” em tempos de pandemia

Andressa Regina Gagliardi de Moraes
Dayanna Pereira dos Santos
Lenora Alfonso Gonçalves Falcão
Suzana Lopes de Albuquerque

Apresentação

O propósito deste trabalho é relatar a experiência de formação docente inicial e continuada potencializada pelo projeto de extensão “*Tcham, Tcham: estou lendo*”, desenvolvido por docentes e discentes do curso de Licenciatura em Pedagogia do IFG Goiânia Oeste, bem como por professores da rede de educação básica dos municípios de Goiânia e Aparecida de Goiânia, em consonância com a linha de pesquisa “Cultura e Processos educacionais em EPT” que versa sobre os fundamentos teóricos e epistemológicos da educação, pertencente ao Núcleo Panecástica.

O objetivo é refletir sobre os processos que englobam a alfabetização e o letramento, tendo como foco colaborar com as práticas cotidianas das escolas públicas de educação básica, promovendo o diálogo entre educação superior e educação básica, instituindo debates e estudos sobre a temática, bem como a criação do blog, de mesmo nome, para a publicação/divulgação de artigos, vídeos, fotos, jogos, sequências didáticas e relatos de experiências sobre alfabetização e outros materiais desenvolvidos coletivamente, que possam contribuir para a formação inicial e continuada de professores.

Para isso, foram utilizados como referências teóricas autores como Magda Soares (2017; 2018), Maria do Rosário Mortatti (2000),

Emilia Ferreira (2018) e Paulo Freire (1967; 1981). Tais nomes possibilitaram uma reflexão sobre as diversas concepções sobre aquisição e apropriação da linguagem escrita, em uma perspectiva discursiva. Esse texto contempla, também, um relato de experiência de estudantes de Pedagogia em relação à participação no grupo de extensão *Tcham Tcham: Estou lendo!* Trata-se de um texto descritivo acerca das experiências acadêmicas dentro e fora da instituição de ensino, e da forma como esses conhecimentos engendraram o processo formativo dos extensionistas acerca da temática de alfabetização e letramento. As conclusões apresentadas explanam a problemática nas disputas metodológicas da alfabetização, assim como a triste realidade do analfabetismo brasileiro.

Introdução

Este trabalho visa a apresentar a concepção de Alfabetização e Letramento que fundamenta o Projeto de Extensão "*Tcham Tcham: Estou Lendo!*", cadastrado no IFG Goiânia Oeste em 2020 e contemplado em Editais de apoio financeiro institucional para o desenvolvimento de Ações de Extensão no âmbito *do Câmpus* e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

Fundamentado no princípio educativo da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, este projeto visa a contribuir para a construção de conhecimentos de estudantes e servidores do IFG e de outras instituições em Goiânia e Aparecida de Goiânia, a partir de uma interação dialógica destes com a sociedade, com a finalidade de conhecer, problematizar e contribuir com os processos de Alfabetização e Letramento engendrados em face à realidade social, econômica, cultural e ambiental, integrando as atividades de ensino e de pesquisa com as demandas da população.

Dentre vários objetivos elencados, este projeto busca refletir sobre os processos que englobam a alfabetização e o letramento, tendo como foco colaborar com as práticas cotidianas das escolas públicas de educação básica; promover a integração e espaços de

diálogo entre educação superior e educação básica; contribuir com a formação continuada de professores; produzir material didático-pedagógico, bem como implementar estratégias metodológicas que auxiliem a formação/ação discente e docente, instituindo grupos de estudo acerca da temática.

Atualmente, este projeto possui várias áreas de atuação, destacando-se, neste trabalho, o projeto de formação inicial de nossos licenciandos em Pedagogia e de diferentes cursos de Licenciatura do IFG, assim como de formação continuada de professores da Rede Municipal de Educação de Goiânia e de Aparecida de Goiânia, tendo como objetivo construir uma dinâmica interativa acerca dos processos de alfabetização e letramento e a elaboração do nosso *blog*¹. E se escrito contemplará tanto os elementos do projeto de formação inicial e continuada, quanto a criação, elaboração e manutenção de nosso blog.

Por que “*Tcham Tcham: Estou Lendo!*”? O nome do projeto objetiva trazer uma crítica e uma reflexão sobre a concepção de alfabetização espontaneísta e mágica que permeia atualmente nossa sociedade, evocando o princípio ativo no processo de alfabetização que, enquanto objeto cultural, apresenta diversas funções sociais e meios concretos de existência a partir de ações e intercâmbios sociais. O projeto parte da concepção da formação de uma criança imersa em um mundo de sistemas simbólicos socialmente elaborados, que possibilitam a realização de várias descobertas a partir de inúmeros elementos mediadores, em um processo construtivo até o momento em que o sujeito se depara com a situação: “Estou lendo!”.

O projeto vislumbra uma metodologia de trabalho que articula a circulação de saberes entre comunidade interna e externa, por meio de atividades como debates, seminários, oficinas para confecção de materiais didáticos referentes à Alfabetização e Letramento, palestras, pesquisas, estudo dirigido etc., a partir de reuniões de trabalho periódicas para estudo, acompanhamento e planejamento de

¹ <https://projatotchamtchamestoulendo.blogspot.com/>

atividades didático-pedagógicas, através de encontros presenciais, de momentos síncronos via Google Meet e assíncronos no Moodle, e de uso de ferramentas como *WhatsApp*.

Estudo dos Extensionistas: projeto de formação inicial e continuada

A metodologia de estudo dos extensionistas está em consonância com o objetivo elencado na elaboração do projeto de instituir grupos de estudo acerca da temática, para o contato com uma fundamentação teórica e com práticas que possibilitarão uma reflexão sobre as diversas concepções sobre aquisição e apropriação da linguagem escrita, em uma perspectiva discursiva.

A discussão sobre a Alfabetização e Letramento é imprescindível na formação inicial e continuada do pedagogo. Ao adotarmos esse desafio como temática de um projeto de extensão, objetivamos problematizar o caminho histórico da constituição do debate no campo da educação, e também sobre a forma como tais discussões se apresentam nas pautas dos debates atuais, tendo em vista o movimento da criação de uma Secretaria de Alfabetização, no Ministério da Educação, que prioriza as questões metodológicas e tecnicistas do processo, retirando a perspectiva discursiva e social que envolve as práticas do letramento. Isso porque

A escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade. Como objeto cultural, a escrita cumpre diversas funções sociais e tem meios concretos de existência (especialmente nas concentrações urbanas). O escrito aparece, para a criança, como objeto com propriedades específicas e como suporte de ações e intercâmbios sociais. Existem inúmeras amostras de inscrições nos mais variados contextos (letreiros, embalagens, tevê, roupas, periódicos, etc.). Os adultos fazem anotações, leem cartas, comentam os periódicos, procuram um número de telefone, etc.. Isto é, produzem e interpretam a escrita nos mais variados contextos. É evidente que, por si só, a presença isolada do objeto e das ações sociais pertinentes não transmitem conhecimento, mas ambas exercem uma influência, criando as condições dentro das quais isto é possível. Imersa em um mundo onde há a presença de sistemas simbólicos

socialmente elaborados, a criança procura compreender a natureza destas marcas especiais. Para tanto, não exercita uma técnica específica de aprendizagem. Como já fez antes com outros tipos de objeto, vai descobrindo as propriedades dos sistemas simbólicos por meio de um prolongado processo construtivo (FERREIRO, 2018, p. 44).

Esse debate será necessário para trazer à tona uma concepção de alfabetização silenciada na atual Política Nacional de Alfabetização - PNA² (2019) e no Programa Tempo de Aprender, que fixa uma centralidade no ponto de partida do processo de alfabetização (fonema) esvaído de sua práxis social, silenciando a necessidade latente da leitura do mundo e do todo relacionável à leitura da palavra. Esse desafio extrapola as questões técnicas e metodológicas de preocupação com as marchas sintéticas e analíticas, encarando de frente a condição dos sujeitos que historicamente têm sido cerceados dos direitos aos bens culturais e materiais humanamente construídos.

Para tanto, procurar-se-á analisar os documentos acima referidos à luz da literatura existente no Brasil e do debate pedagógico em solo nacional. Com o objetivo de refletir sobre a concepção e as práticas de alfabetização de Paulo Freire, faremos o estudo do livro *Educação como Prática de liberdade* (1967) e *A Importância do ato de ler* (1981).

Nossa experiência com o estudo dos extensionistas do “*Tcham Tcham: estou lendo!*” teve início em tempos pandêmicos, em dezembro de 2020, a partir da criação de um grupo de *WhatsApp* para facilitar a comunicação e a elaboração de vídeos de apresentação do projeto. A partir daí, iniciamos nossas tão estimadas rodas de conversas, nas quais fizemos a primeira leitura da obra *O mestre ignorante*, de Joseph Jacotot, que auxiliou na fundamentação da escrita coletiva sobre nossa concepção de alfabetização. Esta se traduziu assim: “Não é pela defesa do espontaneísmo no processo; antes, pelo princípio ativo do sujeito

² Documento disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf

que, pela via do lúdico e da arte de codificar e decodificar, descobre-se leitor! Ah! E leitor não só de palavras, mas, como o termo Letramento sugere, Leitor de um ‘mundo’. E por que um palhaço? Ah! Pelo ‘Mestre Ignorante’ (Rancière-Jacotot), que busca a horizontalidade nas relações, o picadeiro e o palhaço tornam-se palco de nossas experimentações pedagógicas. Vamos lá?”. Finalizamos assim, com um convite para todos participarem de nossos estudos, encontros e vivências.

Nossas vivências foram muitas e produtivas. Seguimos com a história da alfabetização brasileira durante o período Imperial, com a tese de doutorado *Métodos de ensino de leitura no Império brasileiro: Antônio Feliciano de Castilho e Joseph Jacotot* (ALBUQUERQUE, 2019), em que compreendemos a historicidade do processo de alfabetização em nosso país defendendo uma perspectiva discursiva, para além de uma restrição à tecnicista. Os estudos continuaram com os métodos de alfabetização analíticos e sintéticos, a partir de autoras como Isabel Cristina Frade, Emília Ferreiro, Magda Soares e Maria Mortatti.

Seguimos com a leitura da obra *Alfaletrar, toda criança pode aprender a ler e escrever*, da professora Magda Soares (2020). Lemos, debatemos e organizamos uma palestra coletiva sobre todos os capítulos do livro, aberta para toda a comunidade acadêmica. Tratou-se de um momento de aprendizagem ímpar, principalmente para as participantes que estão na graduação. O planejamento, a elaboração dos slides e a prática da didática da aula foi um momento extremamente enriquecedor.

Alfaletrar foi a obra mais significativa para nós. A atualidade da obra, lançada em 2020 (SOARES, 2020), o aprofundamento dos conceitos desenvolvidos e a prática apresentada no livro, com a tese de que “toda criança pode aprender a ler e a escrever”, reafirma nossa concepção de alfabetização, tornando-se significativa para nossos estudos e para nossa futura atuação profissional.

Nosso projeto contou com a parceria do Programa de Iniciação a Docência (Pibid) e do Programa de Residência Pedagógica (PRP) dos cursos de Licenciatura em Pedagogia do Câmpus IFG Goiânia

Oeste e Aparecida de Goiânia, bem como das aulas da disciplina optativa de Alfabetização e Letramento, nas quais desenvolvemos matérias para nosso blog, fundamentadas em Freire (1967; 1981), Soares (2017; 2018; 2020), Ferreiro (2018), Braslavsky (1971) e Mortatti (2000). Nessas aulas, também aprofundamos a análise das dimensões sócio, histórico e política, incluindo análise documental das Políticas Nacionais para a alfabetização, como a Política Nacional de Alfabetização (PNA, 2019) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2019).

Analizamos e compreendemos documentos sobre a concepção de alfabetização presentes no Programa “Tempo de Aprender” (Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020), que dispõe sobre a alfabetização escolar no âmbito do Governo Federal. O programa resume o processo de aprendizagem da língua no ponto de partida do processo de alfabetização (fonema), sem considerar a práxis social e a leitura do mundo. Trata-se de um desafio que vai além das questões técnicas e metodológicas sobre as marchas sintéticas e analíticas, é um debate metodológico resumido, simplista e importado, sem considerar as especificidades de cada região e localidade, ou o sujeito do processo, a criança em fase de alfabetização.

Em tempos pandêmicos, reuníamos-nos semanalmente pela Plataforma *Google Meet*, embora estivéssemos sempre trocando ideias e materiais pelo *Whatsapp*. Com a retomada das aulas presenciais, os encontros permaneceram semanais, às segundas-feiras, às 17h15min, em nosso novo Câmpus onde nos reuníamos na área verde, fazendo uma roda de conversa democrática e aberta. Nela, debatíamos as leituras indicadas, trazíamos materiais, como livros infantis para conhecimento de todos, elaborávamos materiais, futuramente transpostos à linguagem digital, para divulgação em nosso blog.

O uso do blog: “*Tcham Tcham: estou lendo!*” como ferramenta educativa

Nosso blog foi criado em dezembro de 2020, no contexto da pandemia de COVID-19, com o objetivo de criar e compartilhar de conteúdo sobre alfabetização, letramento e literatura infantil, capazes de contribuir para a formação inicial e continuada de professores. Como é sabido, o blog é um elemento próprio da Internet, e sua funcionalidade está associada aos recursos fornecidos por esse espaço. Tais recursos (os links, a indexação e a busca, a interatividade, a adição de imagens estáticas e em movimentos, a adição de sons, a distribuição instantânea, dentre outros) e a facilidade para editar, atualizar e manter os textos on-line.

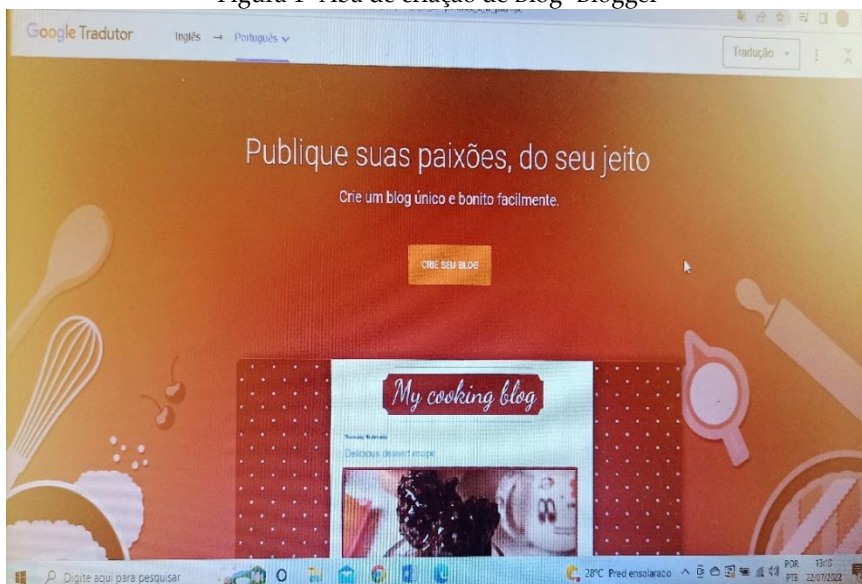
Komesu (2010, p. 139), caracteriza o blog:

como um espaço em que o escrevente pode expressar o que quiser na atividade da (sua) escrita, com a escolha de imagens e de sons que compõem o todo do texto veiculado pela internet. A ferramenta empregada possibilita ao escrevente a rápida atualização e a manutenção dos escritos na rede, além da interatividade com o leitor. Em um blog, é possível encontrar gêneros variados, não somente intercalados ou hibridizados, mas com tal variedade de funções sociais e de esferas de atividade humana, que podem configurar blogs muito diferentes entre si, sem semelhanças que os caracterizassem como um mesmo gênero (KOMESU, 2010, p. 139).

Logo, a escolha do blog justifica-se por ser, dentre os muitos ambientes virtuais, um espaço digital capaz de contribuir com a produção e com a divulgação dos textos dos discentes e docentes, sem exigir conhecimentos profissionais de informática, existindo em versões gratuitas e disponibilizando ferramentas interativas. Para Miller (2012, p. 109), o blog é “uma tecnologia, um meio, uma constelação de recursos – e não um gênero”. Assim, o blog surge como importante elemento para a divulgação das produções autorais dos docentes e dos acadêmicos do Curso de Licenciatura em Pedagogia do IFG - Câmpus Goiânia Oeste.

Para tanto, adotamos o criador e editor de blog do Google, o *Blogger*, por apresentar ferramentas simples, de fácil manuseio, conforme podemos observar na Figura 1:

Figura 1- Aba de criação de Blog- Blogger



Fonte: <https://www.blogger.com>

Importa esclarecer que, à época da criação do blog *“Tcham Tcham: estou lendo!”*, estávamos sob a lógica do Ensino Remoto Emergencial³, implantado no IFG com aval das diretrizes do MEC. Portanto, estávamos em busca de ferramentas digitais que favorecessem o processo de produção de conhecimento sobre questões relacionadas à alfabetização, ao letramento e à literatura infantil, facilitando a comunicação entre diferentes sujeitos, bem como a expressão de opiniões, críticas e sugestões por meio do registro interativo sobre práticas educativas relacionadas à

³ Esta modalidade de ensino diferencia-se do Ensino a Distância (EAD), pelo fato que, no Ensino Remoto, o aluno tem acompanhamento do professor de forma síncrona, ou seja, docentes e discentes conseguem, através de meios digitais, a interação necessária para o desenvolvimento da aula no horário combinado para os encontros presenciais.

alfabetização e ao letramento em ambiente formal e não formal, produzindo elo[s] na cadeia da comunicação discursiva. (BAKHTIN, 2010, p. 300).

As tecnologias de informação e comunicação (TICs) podem enriquecer as dinâmicas de ensino-aprendizagem de distintas formas, por consistirem em veículo, processamento e trocas de informações, movimentos essenciais relação ensino-aprendizagem, de modo mais célere e integrador, visto que rompem com barreiras geográficas e de tempo.

Segundo Vygotsky (1989), as ferramentas tecnológicas podem ser compreendidas como elementos de mediação da aprendizagem. Para o autor, na mediação, a relação entre sujeito e objeto não é direta, mas sim feita por meio de um elemento intermediário. O instrumento é o elemento de mediação, agindo entre o sujeito e o objeto de sua atividade. Nesse caso, ampliam-se as possibilidades de transformação da natureza, sendo criado ou usado para alcançar um objetivo ou meta específica. Logo, o instrumento apresenta a função para a qual foi criado, mas também configura funções de uso delineadas ao longo de sua história. Isso porque a atividade humana é criadora e produtiva: ao criar um objeto (produto material ou intelectual), produz-se conhecimento, desenvolvendo, portanto, ciência, tecnologia e arte – que são, na perspectiva de Vygotsky, mediadores culturais.

Logo, cada sujeito alcança a consciência da atividade mediada por essas ferramentas, por meio da relação entre o pensamento e a palavra, constituída como:

Um processo vivo; o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra. A relação entre eles não é, no entanto, algo já formado e constante; surge ao longo do desenvolvimento e também se modifica (VYGOTSKY, 1989, p. 131).

Mediante essa premissa, o blog tem funcionado como via de aprendizagem colaborativa, na medida em que sua criação, manutenção e uso provocam interação entre seus autores e

usuários/visitante. Com isso, assumimos a possibilidade de desenvolver uma atividade pedagógica voltada para a transposição dos limites da sala de aula, de modo que os métodos e técnicas empregados estejam a serviço de um conhecimento crítico em relação com a complexa dinâmica da realidade social. Trata-se, portanto, da ampliação da concepção de ensino em direção à extensão e à pesquisa, considerando a realidade histórica e social que permeia a práxis docente.

Com efeito, a partir de Nóvoa (1992), defendemos a importância da criação de momentos interativos e dinâmicos que possibilitem compreender a complexidade do sujeito, promovendo trocas de experiências. Vale salientar que a prática, nesse ponto, não é tomada somente como espaço de transmissão de conhecimentos, mas também de reflexão e de construção de novos conhecimentos, coerente com a formação de um professor pesquisador-reflexivo. Assim, o desenvolvimento do blog pressupõe a compreensão sobre os usos e significados da leitura e da escrita em contextos situados específicos, associados aos aspectos culturais.

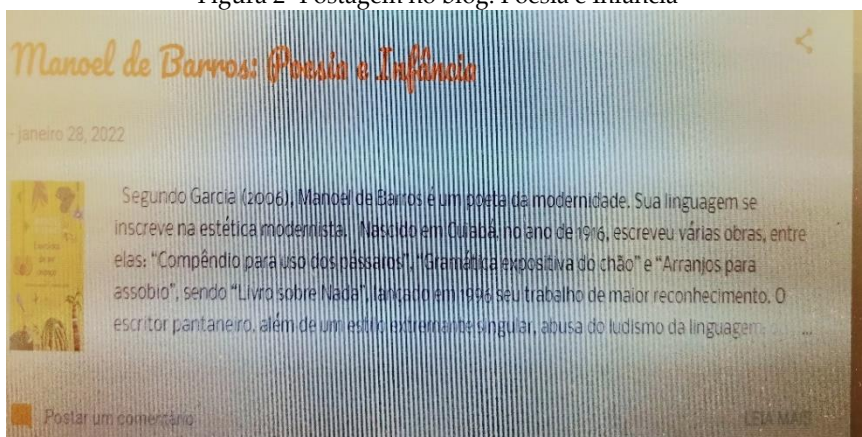
No âmbito deste trabalho, é importante ter conhecimento dos eventos de produção vividos pelos acadêmicos em suas interações, especialmente aqueles empreendidos no contexto digital, para buscar compreender os usos do letramento, ou seja, o que os discentes envolvidos no projeto “fazem com os letramentos” e quais os significados e as finalidades que conferem às práticas de leitura e de escrita no contexto digital, buscando compreender como esse contexto exerce influência sobre suas percepções sobre a temática alfabetização, letramento e literatura infantil.

A partir de tal posicionamento, os discentes participantes do projeto desenvolveram portfólios de trabalhos desenvolvidos por professores e alunos de uma determinada escola municipal de Goiânia acerca do uso da poesia em sala de aula. Para tanto, considerou-se a ideia de que a poesia entra na sala de aula para aguçar a capacidade imaginativa e criativa do aluno, proporcionando-lhe momentos de fabulação da vida e de

humanização (CANDIDO, 1995). Isso porque a estrutura poemática, por meio da composição de estrofes, versos, rimas, ritmo, melodia, entre outros, permite ao leitor compará-la à música, de onde o poema se originou.

A base do trabalho constitui-se na leitura e análise das poesias de Manoel de Barros. Tal proposição exigiu pesquisa sobre sua biografia e atuação no Brasil, resultando na produção do texto informativo e na apresentação do portfólio, conforme a figura 2:

Figura 2- Postagem no blog: Poesia e Infância



Fonte: <https://projetotchamthamestoulendo.blogspot.com/>

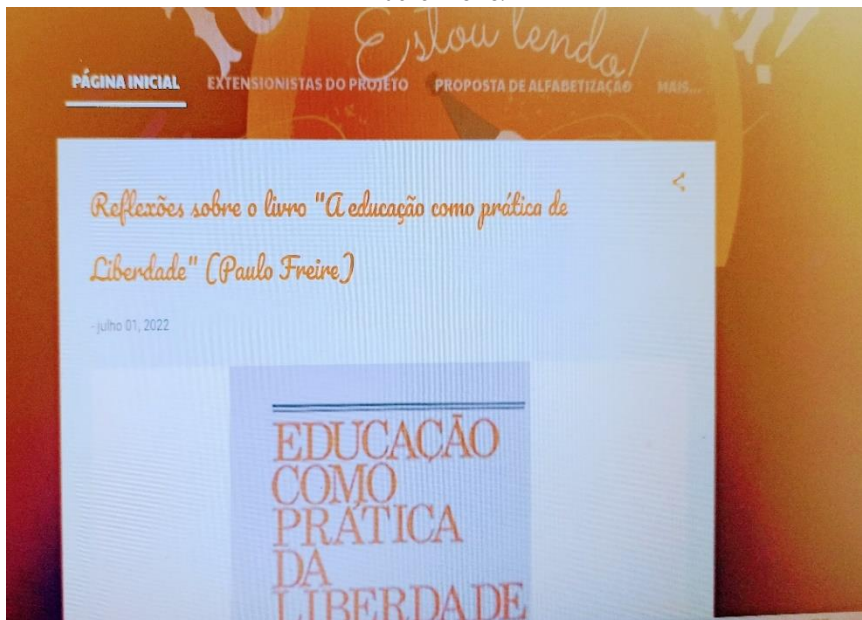
Sob esse prisma, para possibilitar a imersão no tema, foram consultadas, ainda, as obras de Maria do Rosário Mortatti (2000), que reúne estudos e pesquisas sobre a história da alfabetização no Brasil, com *A História da Alfabetização no Brasil*, e de Vanilda Pereira Paiva (1983), em *Educação Popular e Educação de Adultos*. Além disso, para compreender os fatos históricos da trajetória de Paulo Freire, examinou-se a obra *História do Brasil*, do historiador Boris Fausto (2010), dado que o contexto político-social ali abordado elucidava fatos que incidiram no posicionamento político-metodológico de Paulo Freire.

Outro trabalho com destaque no blog foi o de produção de vídeos, um deles pautado no livro *Educação como prática da liberdade*,

de Paulo Freire, apresentando palavras geradoras e sua forma de ensinar. A produção do material para publicação no blog demandou o reconhecimento do poder da palavra e da dialética da continuidade e descontinuidade, ressaltando que uma educação como prática de liberdade só pode realizar plenamente numa sociedade em que existam as condições econômicas, sociais e políticas de uma existência em liberdade.

Neste contexto, as ideias apresentadas realizaram um confronto entre a educação bancária e a educação humanizadora. O resultado desse confronto foi o registro de uma concepção de educação que tem por princípio o diálogo entre homens e mulheres, sujeitos cognoscentes, capazes de transformarem a si mesmos e ao mundo por meio do conhecimento sistematizado, conforme exposto na imagem abaixo (Figura 3):

Figura 3- Postagem sobre o livro: A educação como prática de Liberdade, de Paulo Freire.



Fonte: <https://projetotchamtchamestoulendo.blogspot.com>

A cultura brincante da tradição oral e seus trava línguas, parlendas e rimas, também foi tema no blog, por meio da produção do vídeo intitulado *Brincando e aprendendo*, que aborda a importância da oralidade para a alfabetização e o letramento na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. No vídeo, a cultura oral brincante é apresentada com trava-línguas, parlendas, quadrinhas e rimas, repertórios poéticos musicais que trazem toda a riqueza da herança cultural para ser abraçado tanto no contexto oral, quanto no escrito, de maneira a trazer a intimidade da criança com linguagem. Com intuito de fazer sorrir e, ao mesmo tempo, de compreender o poder da ludicidade, mostrando na prática essa vivência, a educação em que se aprende brincando.

Cabe salientar que as produções publicadas no blog têm exigido a realização de reuniões sistematizadas de estudo e pesquisa. Sob essa lógica metodológica, o grupo responsável pela produção das postagens realizou a leitura e discussão do livro *Alfabetização e letramento*, de Magda Soares (2005), no qual a autora conceitua a alfabetização como o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica; sendo ela tomada como “um processo permanente, que se estenderia por toda a vida, que não se esgotaria na aprendizagem da leitura e escrita” (SOARES, 2005, p. 15). Tal proposição, permite, portanto, considerar o letramento como o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades enredados no uso da língua em práticas sociais, indispensáveis para uma participação ativa e competente na cultura escrita.

Em suma, o desenvolvimento do Blog: *Tcham, Tcham: Estou lendo!* mostrou-se uma ferramenta capaz de facilitar a convivência da diversidade de letramentos, linguagens, semioses e gêneros discursivos em ambientes digitais. Com efeito, trabalhar com as TICs nos fez considerá-las como instrumentos potencializadores para o processo de alfabetização e letramento, em sintonia com as vivências dos discentes participantes do projeto. Entendemos ser cogente, ao se trabalhar com letramento nas instituições de ensino, que nós, professores, assumamos o posicionamento de que a

aquisição da escrita não deva ser puramente técnica. É preciso considerar significados que a produção escrita assume em diferentes contextos históricos e políticos para os sujeitos e para os grupos sociais, bem como as relações de poder serão constituídas com e a partir do uso da linguagem

Considerações Finais

O aprofundamento do conhecimento sobre os processos que englobam a alfabetização e o letramento, refletindo e aprendendo a elaborar a crítica necessária em cada etapa do processo, considerando o contexto histórico, político e cultural dos sujeitos envolvidos, foi de enorme relevância para nossa formação. O conhecimento dos métodos de alfabetização e suas aplicações auxiliaram muito em nossa aprendizagem como futuras alfabetizadoras, bem como elucidaram a compreensão da concepção neoliberal de alfabetização e educação do governo, contribuindo para o reconhecimento da importância das políticas da educação e da formação continuada do professor.

Entender o sujeito do processo de alfabetização e considerar sua leitura de mundo, aproximando nossas metodologias para auxiliá-lo nesse processo, faz-se prioridade; é nisso que esse projeto nos orientou com tanta dedicação. Ser estudante participante do projeto de extensão contribuiu para que tenhamos uma formação acadêmica privilegiada, estudos, experiências e vivências ampliadas, num espaço dialógico, priorizando cada sujeito, cada estudante ali presente. O desafio de iniciar como extensionista num momento de pandemia foi imenso, adequar-se a uma realidade tão adversa e desconhecida foi tarefa árdua, e exatamente por isso, continuar nosso projeto presencialmente, com novos participantes entrando a cada semestre, revigorando nossos estudos e aprendizagens, foi reconfortante, num momento em que a luta pela educação de qualidade, com todo o significado que a palavra carrega, faz-se atual, necessária e urgente.

Referências

- ALBUQUERQUE, Suzana Lopes de. *Métodos de ensino de leitura no Império brasileiro*: Antônio Feliciano de Castilho e Joseph Jacotot. 2019. 240f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, USP, 2019.
- ALBUQUERQUE, S. L. DE; BOTO, C. *Sons da alfabetização no Brasil Império*: atualidade de Castilho e Jacotot. Cadernos de História da Educação, v. 20, p. e018, 21 nov. 2020.
- BRASIL. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. *PNA Política Nacional de Alfabetização*/Secretaria de Alfabetização. – Brasília: MEC, SEALF, 2019. 54 p.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010 (Coleção Biblioteca Universal).
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. São Paulo: Duas cidades; Ouro sobre azul, 1995.
- JACOTOT, Jean-Joseph. *Enseignement universel: langue maternelle*. Paris: A la Librairie Spéciale de l'Enseignement Universel, 1934.
- FERREIRO, Emilia. *Reflexões sobre alfabetização*. 26ª. edição. São Paulo: Cortez, 2018.
- FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. 23ª edição. São Paulo: Cortez, 1982.
- KOMESU, Fabiana Cristina. Blogs e as práticas de escrita sobre si na internet. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antonio Carlos (Org). *Hipertexto e gêneros digitais*: novas formas de construção de sentido. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- MELLO, Suely Amaral. A. A apropriação da escrita como um instrumento cultural complexo. In: *Vigotski e a Escola atual*: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006.

- MILLER, Carolyn R. Gênero textual, agência e Tecnologia. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; HOFFNAGEL, Chambliss Judith (Org.). *Nome do livro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- MONTESSORI, Maria. *A descoberta da criança: pedagogia científica*. Campinas: Kíron, 2017.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os sentidos da alfabetização (1876/1994)*. São Paulo: Unesp, 2000.
- NÓVOA, Antonio. Os professores e suas histórias de vida. In: NÓVOA, Antonio. (Org.) *Vidas de Professores*. Coleção Ciências da Educação, v. 4. Porto: EdPorto, 1992.
- SOARES, Magda. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2018.
- SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento: caderno do professor*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 64 p. (Coleção Alfabetização e Letramento).
- SOARES, Magda. *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto, 2020.
- VYGOTSKY, Lev. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Ensino de Química e Pedagogia Histórico-Crítica: uma vivência no Ensino Remoto Emergencial

Felipe Micael Almeida de Souza
Kamylla Pereira Borges
Cláudia Helena dos Santos Araújo

Apresentação

O presente capítulo visa a relatar uma experiência pedagógica vivenciada no contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE) na disciplina de Química. Para isso, foi realizada uma pesquisa-ação com os alunos de um curso Técnico Integrado na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Instituto Federal de Goiás - Câmpus Anápolis. Adotamos como referencial teórico a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), uma metodologia de ensino proposta por Saviani (2005), que enxerga na educação a possibilidade de transformação social dos sujeitos.

Participou da pesquisa um total de dez alunos. Apesar dos desafios que enfrentamos, como o tempo curto das aulas, a falta de familiaridade dos alunos da EJA e do professor pesquisador com recursos tecnológicos, o distanciamento provocado pela aula remota, a timidez para participar das aulas com câmeras e microfones ligados, dentre outros, percebemos que a utilização da PHC teve um efeito positivo no processo de ensino e aprendizagem na disciplina de Química.

Introdução

Ensinar Química ainda é um grande desafio, sobretudo para aqueles que atuam na educação básica, seja pela falta de equipamentos e/ou infraestrutura para a promoção de aulas

motivadoras e contextualizadas, seja pela falta de formação adequada. É preciso procurar estratégias capazes de aumentar o interesse e o senso crítico dos educandos, contribuindo, dessa forma para um bom processo de ensino e aprendizagem (BONENBERGER *et al.*, 2006; BORGES *et al.*, 2018).

Um dos maiores problemas referentes ao ensino de Química é a falta de contextualização (SANTOS; FERREIRA, 2019). Os educandos não conseguem assimilar os conteúdos dessa disciplina ao cotidiano, o que se dá pelo fato de que o ensino de Química ainda é trabalhado de forma descontextualizada, isto é, os conteúdos propostos nas aulas de Química, muitas vezes, não se relacionam com o cotidiano de vida dos alunos, corroborando, desta forma, as dificuldades de aprendizagem. Assim sendo, a contextualização se torna imprescindível, pois “possibilita aos educandos uma educação que articula cidadania e aprendizagem significativa de conteúdo” (BUDEL, 2016, p. 12).

Quando se fala em Educação de Jovens e Adultos (EJA), essa questão é ainda mais complexa. Romão e Gadotti (2007) deixam claro que as práticas pedagógicas da EJA devem ir além da mera reprodução do ensino regular; devem, na verdade, integrar processos educativos desenvolvidos em múltiplas dimensões: conhecimento, trabalho, práticas sociais e construção da cidadania. Em uma perspectiva que entende o jovem e o adulto como seres ativos, construtores de seus conhecimentos interagindo com a natureza e com a sociedade de que são parte e na qual suas culturas são respeitadas. O ensino de Química, nessa modalidade, deve seguir esses pressupostos para contribuir para uma formação crítica e contundente desses sujeitos.

Pensando na importância da contextualização do ensino de Química, neste trabalho trazemos como referencial teórico a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). A PHC propõe a transformação social e a socialização dos saberes sistemáticos com a população. Nesse sentido, ela vê na educação uma possibilidade de confrontar a lógica do capital e a exploração humana no modo de produção capitalista. Nas palavras de Saviani (2005, p. 222), a PHC busca a

“construção de uma sociedade na qual os indivíduos possam desenvolver-se de forma livre e universal, numa autoatividade repleta de sentido, instaurando relações humanas plenas de conteúdo”.

O ensino de Química, nessa perspectiva, deve ir além das práticas tecnicistas, ancoradas em uma visão positivista de ciência. Deve-se garantir a apropriação da Química como um dos instrumentos para a formação de um sujeito crítico e autônomo. O ensino, portanto, deve ser pautado em uma visão abrangente do processo de aprendizagem, ancorado na defesa de um conhecimento científico voltado para uma sociedade democrática e para uma educação política.

Nesse sentido, o objetivo principal deste trabalho é relatar uma experiência pedagógica vivenciada no contexto de Ensino Remoto Emergencial (ERE)¹ na disciplina de Química, tendo como referencial teórico e metodológico a Pedagogia Histórico-Crítica. A experiência foi realizada em um curso Técnico Integrado na modalidade EJA do Instituto Federal de Goiás (IFG) - Câmpus Anápolis. Em março do ano de 2020, o calendário acadêmico do IFG foi suspenso, e todas as atividades presenciais tiveram de ser paralisadas por conta da pandemia de COVID-19. Assim sendo, as aulas foram realizadas de forma remota, por meio do ERE, em momentos síncronos e assíncronos.

Esse relato de experiência se torna relevante, pois existem diversas pesquisas que relatam o uso da PHC como prática metodológica no ensino de Química, todas demonstrando que a utilização dessa metodologia de ensino, caso desenvolvida de

¹ O Ensino Remoto Emergencial é o conjunto de procedimentos didático-pedagógicos adotado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - IFG, conforme Resolução 20/2020 - REI/CONSUP/REITORIA/IFG, de 30 de junho de 2020, para o desenvolvimento das ações do ensino mediadas ou não por tecnologias digitais da informação e comunicação. No Ensino Remoto Emergencial, o(a) professor(a) desenvolverá os conteúdos da disciplina por meio de atividades síncronas – aquelas que possibilitam a interação entre professor e estudantes em tempo real – e assíncronas – aquelas que os estudantes poderão realizar a qualquer tempo. < <http://www.ifg.edu.br/ere>>.

forma eficiente, pode acarretar melhorias no processo de ensino e aprendizagem dos indivíduos. Em Goiás, especificamente, existem poucos trabalhos que relatam o uso da PHC no ensino de Química.

Este trabalho, portanto, foi organizado da seguinte forma: no primeiro tópico, foi feito um estudo de cunho bibliográfico sobre as dificuldades encontradas para ensinar Química na EJA. Em seguida, discorremos sobre o ensino de Química na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. Posteriormente, apresentamos a metodologia da pesquisa e nossa vivência com a utilização da PHC no ensino de Química no contexto do ERE. Por último, apresentamos algumas considerações acerca da experiência pedagógica vivenciada.

Os desafios do ensino de Química na EJA

Estudos mostram que, há muito tempo, a aprendizagem de Química é desafiadora, desde a perspectiva dos alunos. Cardoso e Colinvaux (2000, p. 401) ressaltam que “em nossa prática docente, é frequente o questionamento por parte dos alunos acerca do motivo pelo qual estudam a Química, visto que, nem sempre este conhecimento será necessário na futura profissão”. Essa dificuldade é fruto da falta de contextualização dos conteúdos.

De acordo com Gomes e Faber (2008), para ensinar Química, não é necessário somente conhecer a Química; porém, é preciso saber ensiná-la, o que não se faz somente através da mera transmissão de conteúdo. O ensino de Química deve estar interligado ao contexto de vida dos educandos. Ao ensinarmos qualquer conteúdo, seja ele da disciplina que for, é importante abordar os conhecimentos prévios dos educandos frente ao conteúdo a ser estudado, sobretudo na EJA, pois “o conhecimento prévio auxilia na organização, incorporação, compreensão e fixação das novas informações, desempenhando assim, uma ‘ancoragem’ com os subsunçores, já existentes na estrutura cognitiva” (MEDINA; KLEIN, 2015, p. 49).

Os educandos da EJA apresentam dificuldades ao compreender os conceitos químicos, sentindo-se inseguros em e/ou incapazes de compreender tal ciência. Na maioria das vezes, os educandos dessa modalidade de ensino possuem pouco tempo de estudos, visto possuírem inúmeras responsabilidades durante o dia, pois são trabalhadores, donas de casas, pais e mães de família. Por isso, os professores devem procurar metodologias de ensino adequadas para atender às demandas dos alunos que compõem essa modalidade de ensino (LIMA *et al.*, 2016). Nesse sentido, Peluso (2003) complementa que:

Se considerarmos as características psicológicas do educando adulto, que traz uma história de vida geralmente marcada pela exclusão, veremos a necessidade de se conhecerem as razões que, de certa forma, dificultam o seu aprendizado. Esta dificuldade não está relacionada à incapacidade cognitiva do adulto. Pelo contrário, a sensação de incapacidade trazida pelo aluno está relacionada a um componente cultural que rotula os mais velhos como inaptos a frequentarem a escola e que culpa o próprio aluno por ter evadido dela (PELUSO, 2003, p. 43).

Sabendo que a contextualização no ensino é uma ferramenta de suma importância, citamos Ramos (2003) para complementar a nossa discussão sobre a contextualização:

A contextualização é um eixo importante para dar significado ao conhecimento problematizado e apreendido pelo aluno do Ensino Médio, não se deve ignorar os desafios de uma abordagem contextualizada, para além de se reproduzirem exemplos ou de se reduzir o saber aos limites da vivência imediata do aluno (RAMOS, 2003, p. 1).

O educador deve procurar metodologias diversas que contribuam para a formação crítica dos sujeitos, daí a importância da contextualização e da experimentação no ensino de Química. A experimentação no ensino de Química busca auxiliar os alunos a compreender a realidade social e o exercício da cidadania. “A experimentação didática deve se aproximar da realidade do aluno de seu conhecimento empírico como ponto de partida, problematizando-o” (OLIVEIRA; SALAZAR, 2013, p. 3).

O Ensino de Química na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica

De acordo com Souza e Lima (2018, p. 157) “a Pedagogia Histórico-Crítica é alicerçada na Psicologia Histórico-Cultural, que entende o homem a partir de sua constituição social e histórica”. Assim, o ponto de partida no desenvolvimento da PHC deve ser o diálogo já efetivado, com intuito de sobrepor o ponto desejado do processo educativo, ou seja, partindo das “funções psicológicas superiores” (EIDT; DUARTE, 2007, p. 52).

Saviani (2012), ao comparar a PHC com os demais métodos de ensino, nos diz que, quando uma escola propõe uma pedagogia baseada no cotidiano e nos interesses populares, a escola se sobrepõe às demais, pois:

Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos se situarão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Portanto, serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-apropriação dos conteúdos cognitivos (SAVIANI, 2012, p. 69-70).

Assim sendo, percebe-se que não se deve apenas somar os métodos tradicionais aos novos; devemos, ao contrário, superá-los, promovendo a relação entre sociedade-cotidiano-educação, saindo de uma visão reducionista para uma visão mais clara e repleta de sentidos (BORGES, *et al.*, 2018; SAVIANI, 2005). Saviani (2005) propõe cinco momentos para nortear o trabalho pedagógico na PHC. Estes são categorias teóricas gerais que vão além de uma visão reducionista

de procedimentos didáticos. São eles: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final.

A PHC considera o estudante como sujeito concreto, assim como entende a educação de maneira não dissociada do contexto social. Por isso, ao trabalhar um determinado conteúdo, o professor contextualiza o assunto com a prática social dos estudantes. Partindo do conhecimento que o estudante já possui, portanto, a prática social inicial representa o início das atividades; nela, os alunos serão apresentados aos objetivos, tópicos e subtópicos do conteúdo a ser estudado. Nesse momento, haverá o diálogo entre o professor e o aluno a respeito do conteúdo, e o docente buscará conhecer a compreensão inicial dos estudantes sobre o que será estudado. O primeiro momento consiste em uma visão caótica e imediata da realidade.

No segundo momento, mediante o conhecimento que o aluno tem da sua prática social, o professor, por meio da problematização, identifica os problemas que precisam ser resolvidos nessa prática social e decide quais abordagens do conteúdo são necessárias para contribuir para a resolução dos problemas levantados. É nesse momento que são especificadas as razões para a apropriação de tal conteúdo pelos estudantes. De acordo com Saviani (2005), a problematização é fundamental, pois é o elemento chave na relação entre teoria e prática, entre o fazer cotidiano e a cultura elaborada.

O terceiro momento é a instrumentalização, que ocorre quando o estudante, de posse do conteúdo, compreende, ou seja, se apropria dos conceitos trabalhados. Segundo Gasparin (2005), a instrumentalização é o momento da construção efetiva do novo conhecimento. O quarto momento, a catarse é o movimento que parte da compreensão da prática social e vai até a compreensão da prática social pensada, concreta, constituída por determinação sociais, culminando na elevação da consciência crítica do estudante. Isso torna possível aplicar aquele conhecimento à superação dos problemas evidenciados na prática social inicial, ou seja, refere-se à nova postura do aluno, em que ele constrói uma

síntese de tudo que foi discutido, gerando uma nova forma de compreensão da prática social apresentada anteriormente.

Finalmente, no quinto momento, a prática social final, há o retorno à prática social inicial por meio de uma nova atitude prática em relação ao conteúdo aprendido. Trata-se da fase na qual os alunos manifestarão suas intenções e propostas de ações frente ao conhecimento construído (SAVIANI, 2005).

Os momentos propostos pela PHC são indissociados e inter-relacionados a contexto dialético. Portanto, a parceria entre educador e educando é fundamental para a apropriação de conhecimento por esses sujeitos do processo formativo, pois tanto o educador quanto o educando “aprende[m] o processo no processo” (OLIVEIRA; SALAZAR, 2013, p. 5).

O foco da PHC deve estar na formação de cidadãos críticos e autônomos. Thomaz e Oliveira (2009, p. 3) afirmam que “educar não é apenas instruir, mas oferecer uma experiência significativa que prepare para a vida”, sendo que a utilização do cotidiano possibilita aos docentes e discentes vivenciar a cidadania. Os autores ressaltam, ainda, que:

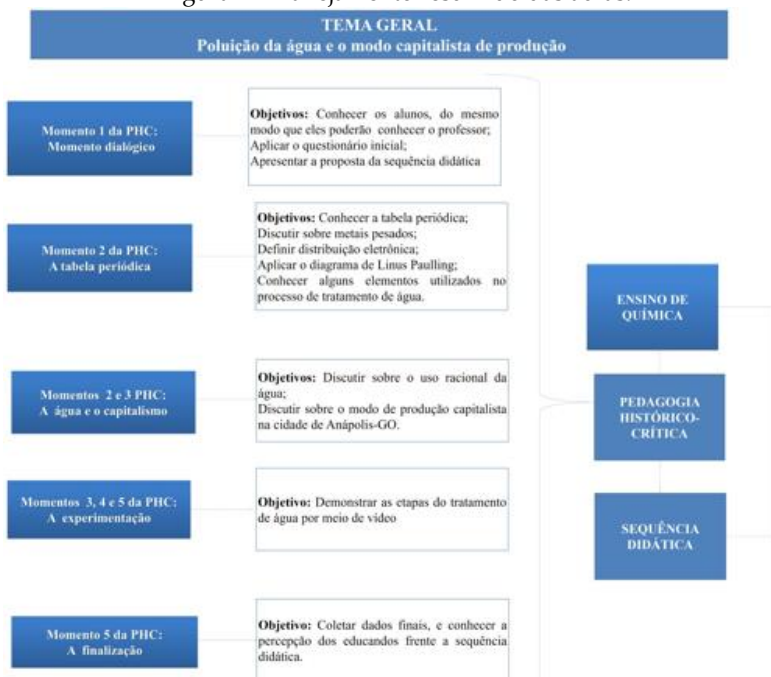
O espaço escolar não deve apenas preocupar-se com a formação intelectual do educando, mas também e principalmente, com a sua formação enquanto ser humano ético, participativo, realizado no campo pessoal e profissional (THOMAZ; OLIVEIRA, 2009, p. 3).

Algumas pesquisas (BORGES *et al.*, 2018; GOÉS; CUNHA, 2016; PINHEIRO; MORADILLO, 2015; OLIVEIRA; SALAZAR, 2013) relatam que o uso da PHC como prática metodológica no ensino de Química, se feito de forma eficiente, pode contribuir para melhorar o processo de ensino e aprendizagem dos indivíduos na disciplina em questão.

Metodologia

O presente capítulo é um relato de experiência de uma pesquisa-ação realizada no IFG, câmpus Anápolis, com os alunos do 3º período de um curso Técnico Integrado na modalidade EJA – Transporte de Cargas. Na pesquisa-ação, o pesquisador tem pleno poder para intervir em uma problemática social identificada. Assim, para Tripp (2009, p. 447), “a questão é que a pesquisa-ação requer ação tanto nas áreas da prática quanto da pesquisa, de modo que, em maior ou menor medida, terá características tanto da prática rotineira quanto da pesquisa científica”.

Figura 1 - Planejamento resumido das aulas.



Fonte: Elaborado pelo autor.

As aulas foram realizadas no contexto do ERE, utilizando o aplicativo *Google Meet*. Foram realizadas 3 aulas síncronas, com uma hora de duração cada. Essas aulas foram gravadas. A coleta de dados

foi feita através das aulas gravadas, assim como por meio de um diário de campo, com anotações referentes às discussões realizadas durante os momentos síncronos e assíncronos (por meio de aplicativo de trocas de mensagens instantâneas). Esses dados foram analisados através da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2009). De forma resumida, na Figura 1, representamos as 3 aulas divididas em cinco momentos, com seus objetivos, respectivamente.

Ensino de Química à luz da Pedagogia Histórico-Crítica no Ensino Remoto: relato de experiência

A realização das aulas se deu de forma online, devido à crise sanitária ocasionada pela COVID-19. Consequentemente, percebemos algumas dificuldades em relação à participação dos discentes, tendo em vista o fato de que o ERE era algo novo e desconhecido para a maioria dos alunos e professores. Além disso, na EJA, muitos alunos tinham dificuldade com a utilização dos recursos tecnológicos e aplicativos utilizados para realização das aulas.

Dentre as principais dificuldades identificadas, destacamos: muitos não tinham computador, a Internet era ruim, não sabiam utilizar o ambiente virtual para realização das atividades assíncronas, o *Moodle*. A maioria utilizava o celular para participar das aulas remotas e este, grande parte dos casos, não tinha memória ou configuração suficiente para suportar o aplicativo de realização das aulas síncronas. Além disso, muitos não sabiam ou não queriam utilizar corretamente o microfone ou câmera dos dispositivos durante as aulas síncronas.

Participaram da pesquisa um total de dez alunos, sete do gênero feminino e três do gênero masculino, com idade variando entre 20 e 45 anos. No início dos encontros, a participação foi tímida; no entanto, ela foi evoluindo ao longo dos encontros realizados, conforme podemos perceber a seguir. A primeira aula foi realizada no dia 28 de junho de 2021, com duração de aproximadamente uma hora. Com a participação de cinco alunos,

a aula foi conduzida da seguinte forma: apresentação do professor pesquisador, apresentação dos objetivos das aulas e da pesquisa, início da discussão por meio do conteúdo de distribuição eletrônica, dando continuidade aos trabalhos do professor regente.

Nessa aula, os alunos foram questionados sobre o termo “distribuição eletrônica”. Os alunos que responderam ao questionamento disseram que não conheciam o termo; por isso, acreditamos haver uma falha no processo, pois, segundo o professor regente, a aula de distribuição eletrônica aconteceria na condição de revisão. A partir disso, tivemos de repensar toda forma em que a aula seria ministrada. Para isso, apresentamos aos alunos o conceito de distribuição eletrônica, onde e como ele surgiu, falamos sobre níveis e as camadas de energia e, por fim, abordamos o conteúdo de camada de valência.

Feito isso, discutimos a respeito do diagrama de Linus Pauling. Para isso, fizemos uma contextualização sobre o tema, apresentando aos alunos quem foi Linus Pauling e qual a importância dele para a Química na atualidade. Correlacionamos o diagrama de Linus Pauling à distribuição eletrônica e, juntos, fizemos alguns exercícios sobre o assunto. Nessa primeira aula, a participação dos alunos foi bem reduzida. Acreditamos que os alunos sentiram vergonha de participar, pois uma pessoa nova conduzia a aula em questão.

Na segunda aula, no dia 5 de julho de 2021, também com uma hora de duração, estavam presentes oito alunos. Começamos apresentando aos alunos o conteúdo de tabela periódica. Para tanto, no início da aula, os alunos foram questionados sobre a tabela periódica, para o que ela serve e como devemos usá-la. De acordo com as falas dos alunos, foi possível observar que eles conheciam a tabela periódica, mas não imaginavam para o que ela serve, nem como usá-la de forma correta, pois, durante as discussões, foram feitas perguntas de como encontrar os elementos químicos a partir da distribuição eletrônica e os alunos demonstraram grandes dificuldades. Isso pode ser percebido através do diálogo apresentado a seguir entre pesquisador e aluno (A1):

A1: “Eu tenho a tabela periódica, já fiz uso dela em algumas aulas”

Pesquisador: Você sabe para o que ela serve A1?

A1: Não!

Pesquisador: Então, hoje, iremos estudar o que é a tabela periódica e entender para que ela serve.

Com isso em vista, foi apresentado aos alunos o conceito de tabela, sendo definida como um quadro sistemático, utilizado para consulta de dados, de forma ordenada e detalhada, ou seja, aplicamos um conceito já conhecido por eles, pois eles sabiam o que é uma tabela, porém, não imaginavam que para a Química se tratava do mesmo conceito. Em seguida, apresentamos aos alunos a origem e o contexto histórico da tabela periódica dos elementos químicos. Falamos de sua organização e do processo pelo qual chegamos na tabela atual. Demonstramos como podemos encontrar as informações dos elementos da tabela periódica e retomamos os conteúdos de distribuição eletrônica e do diagrama de Linus Pauling.

Os exercícios da aula anterior foram retomados, haja vista as dificuldades dos alunos frente aos conteúdos apresentados na aula anterior. Nesta aula, a participação dos alunos foi maior. Os alunos interrompiam o professor para tirarem suas dúvidas e, na hora da resolução dos exercícios, os alunos ajudavam o professor em suas resoluções. O professor regente entrou e apresentou o conteúdo junto com o pesquisador, com o intuito de aprimorar as discussões.

Na terceira aula do dia 12 de julho de 2021, elaboramos a palestra intitulada “Química ambiental e a poluição da água”. Participaram dessa aula oito alunos. Nela, fizemos uma discussão baseada no que é a poluição e como ela pode interferir em nossas vidas. Perguntamos aos alunos sobre o entendimento deles acerca dos conteúdos trabalhados. Um aluno tomou a palavra e descreveu algo que acontece na cidade de Anápolis devido ao descarte incorreto de lixos e impurezas na água. O importante é que o aluno descreveu todo o processo, demonstrando como poderia ser resolvido e elencando diversos aspectos que corroboram para o mal-estar social.

Portanto, durante as aulas ministradas, os alunos trouxeram diversos aspectos relacionados ao seu cotidiano (descarte incorreto de lixos e medicamentos por parte da população, descarte incorreto de óleo de soja e demais impurezas), discutiram sobre o que poderia ser feito para promover melhorias nesses aspectos e elencaram algumas ideias, como palestras de conscientização nas escolas e propagandas veiculadas na mídia. O diálogo apresentado a seguir, entre A4 e pesquisador, pode explicitar melhor essas considerações:

A4: Aqui na cidade de Anápolis existe o córrego das Antas e lá eles jogam esgoto nele. Então assim, é um córrego que não dá para banhar, peixe mesmo, não dá para comer, pois lá é muito nojento e fede muito. Quando a gente passa lá perto, a gente sente uma catanga imensa, então assim, é esgoto que eles jogam lá provavelmente, então eu acredito que seja dessas indústrias que eles podem jogar lá dentro.

Pesquisador: E qual é a sua opinião sobre isso?

A4: Eu acho errado, né? Ainda mais que se trata de um córrego que passa dentro da cidade. Deveria ser bem limpinho, sem poluição, até mesmo para servir de lazer para as pessoas, né? Mas na verdade, chega fedê quando chega perto, então assim, acho errado, né? As pessoas deveriam de fazer o descarte do lixo apropriado para aquilo e não jogar dentro do rio.

Pesquisador: Sim, realmente, né? Algumas indústrias ali do DAIA têm a própria empresa que faz o recolhimento desses lixos, e algumas empresas possuem o reservatório para esses descartes. Descartes de esgoto, resíduos industriais, mas sabemos que não são todas e infelizmente é isso que acontece. O córrego das Antas que é um dos principais da cidade de Anápolis, está totalmente acabado, vamos dizer assim. E isso demanda um grande trabalho, como eu apresentei para vocês para conter e reduzir os impactos dessas irresponsabilidades... Então nós ficamos à mercê do capitalismo realmente.

A fala do professor regente, neste aspecto, também se tornou interessante, pois abordou algumas temáticas sobre o rompimento da barragem de Mariana em Minas Gerais, por ele considerada criminoso. O professor lembra que existe uma legislação² que fiscalizam isso, pontuando as ineficiências desse processo.

² http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12305.htm

Na última aula, perguntamos aos alunos como eles avaliaram as aulas com essa temática. Uma aluna que participou de todas as aulas disse que se sentia orgulhosa de ter conseguido fazer os exercícios que, em um primeiro momento, achava inviáveis. Disse também que todas as aulas eram cheias de conceitos complicados, mas que o pesquisador soube facilitá-los.

Através das aulas realizadas e da fala dos alunos, pudemos relacionar as principais dificuldades no processo de ensino e aprendizagem na disciplina de Química na EJA com a falta de contextualização e de diálogo. A falta de contextualização no ensino de Química atinge de forma direta a apropriação dos conteúdos pelos alunos de todas as modalidades de ensino, sobretudo da EJA. Com isso, entendemos que promover a contextualização não é apenas a ligação artificial entre conhecimento científico e o cotidiano dos alunos. Não é a mera citação de exemplos, tal como a ilustração ao final de um conteúdo. Acreditamos que contextualizar é propor situações problemas reais, buscando o conhecimento científico necessário para compreendê-las e solucioná-las (ALMEIDA *et al.*, 2008).

A utilização da PHC possibilitou uma ampla discussão de conceitos químicos e cotidianos, promovendo reflexões críticas, sobretudo quando nos referimos à poluição da água. Uma aluna que relatou que irá tomar consciência sobre os gastos desnecessários, bem como tentará evitar jogar lixo nas ruas, para que, assim, não sejamos prejudicados. Logo, percebe-se que a temática proporcionou melhores condições nos processos de ensino e aprendizagem de acordo com as necessidades apresentadas no decorrer das aulas.

A PHC surge como uma proposta para trabalhar os conhecimentos a partir da interação entre sujeitos-sociedade-conhecimento. Consideramos que, nesse processo, o espaço escolar se torna mais rico e mais vivo, e os conteúdos são trabalhados de forma integrada com a vida cotidiana do aluno, fugindo, dessa forma, da fragmentada educação tradicional.

Apesar dos diversos desafios que enfrentamos relacionados ao ensino remoto, como o tempo curto das aulas, a falta de familiaridade

dos alunos da EJA com os artefatos tecnológicos, a falta de conhecimento para utilizar os aplicativos na aula remota, o distanciamento provocado pela aula remota e timidez para participar, ligar a câmera e microfone, dentre outros, conseguimos perceber que a utilização da PHC teve efeito positivo no processo de ensino e aprendizagem. Consideramos que a metodologia utilizada fez com que os alunos participantes demonstrassem mais interesse no decorrer das aulas, apresentando questionamentos e posicionamentos condizentes com a temática trabalhada.

Considerações finais

A EJA é uma modalidade de ensino destinada àqueles que, por motivos diversos, não puderam concluir os estudos na idade apropriada. Esses sujeitos são trabalhadores e, muitas vezes, responsáveis pelo próprio sustento e pelo de sua família. Por isso, muitas vezes não têm a possibilidade de estudar fora do horário escolar, o que acaba dificultando o processo de ensino e aprendizagem desses sujeitos.

Percebendo as dificuldades no processo de ensino e aprendizagem na disciplina de Química, decidimos propor a realização de aulas com o objetivo de facilitar a compreensão dos conteúdos da disciplina. Dessa forma, adotamos como referencial teórico a PHC, e percebemos que seu uso no ensino de Química se torna um excelente aliado ao docente, promovendo a integração dos conteúdos ao cotidiano de vida dos alunos. Isso se torna importante, pois, na EJA, é necessário contextualizar os conteúdos, bem como conhecer e respeitar a história de vida dos nossos alunos.

A temática “poluição da água e o modo capitalista de produção” se mostrou um importante instrumento para um ensino mais contextualizado na disciplina de Química, tendo em vista as dificuldades enfrentadas pelos educandos da EJA. Além de enfrentarmos dias exaustivos, precisávamos unir forças para o

desenvolvimento de aulas por meio das tecnologias digitais no ensino, devido à pandemia de COVID-19.

O ERE trouxe alguns pontos negativos para realização das aulas: diminuiu a interação entre professor-aluno, principalmente porque a dificuldade ao acesso e à utilização dos recursos tecnológicos pelos alunos da EJA impediu uma maior interação. Muitos não tinham câmeras; outros, não se sentiam à vontade e não ligavam as câmeras ou os microfones para participar. Mesmo assim, insistimos no diálogo e na participação dos alunos, e conseguimos a participação e a interação de alguns deles. Conforme os alunos interagem, foi possível verificar que a temática trabalhada em articulação com a PHC foi importante, pois os alunos apresentaram questionamentos e posicionamentos coerentes com o tema em discussão.

Referências

ALMEIDA, E. C.S. *et al.* Contextualização do ensino de química: motivando alunos de ensino médio. XVI Encontro Nacional de Ensino de Química (XVI ENEQ) e X Encontro de Educação Química da Bahia (X EDUQUI), Salvador, BA, Brasil–17 a, v. 20, 2008.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BONENBERGER, C. J. *et al.* O fumo como tema gerador no ensino de química para alunos da EJA. *Livro de Resumos da 29ª Reunião da Sociedade Brasileira de Química*. Águas de Lindóia, SP, 2006.

BORGES, K. P. *et al.* Ensino De Química Na EJA: Uma Proposta Fundamentada Na Pedagogia Histórico-Crítica. *Anais da Semana de Licenciatura*, [S.l.], p. 378-389, out. 2018. ISSN 2179-6076. Disponível em: <http://semlic.com.br/semlic/revista/index.php/anais/article/view/324>. Acesso em: 08 jul. 2022.

CARDOSO, S. P.; COLINVAUX, D. Explorando a motivação para estudar química. *Química Nova*, v. 23, n. 3, p. 401-404, 2000.

EIDT, N. M.; DUARTE, N. Contribuições da teoria da atividade para o debate sobre a natureza da atividade de ensino escolar. *Psic. da Ed.*, São Paulo, 24, 1º sem. de 2007, pp. 51-72.

GASPARIN, J. L. *Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

GOÉS, M. G.; CUNHA, M. B. M. Estágio curricular: sequência didática numa perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. *XVIII Encontro Nacional de Ensino de Química (XVIII ENEQ)* Florianópolis, SC, Brasil – 2016. Disponível em: <http://www.eneq2016.ufsc.br/anais/resumos/R1457-1.pdf> Acesso em: 22 jul. 2022.

GOMES, R. S.; FABER, N. *As dificuldades de aprendizagem de Química no Ensino Médio: Uma barreira a ser rompida por alunos e professores*. TCC. Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro, 2008.

LIMA, M. F. A. *et al.* O ensino de Química na educação de jovens e adultos (EJA) na Escola Rotary Dr. Thomaz Pires, Sousa-Pb. *In: III CONEDU*, 2016.

MEDINA, L. S. KLEIN, T. A. S. Análise dos conhecimentos prévios dos alunos do ensino fundamental sobre o tema “microorganismos”. *Semana da educação*, v. 16, 2015.

OLIVEIRA, M. C. R.; SALAZAR, D. M. Experimentação Didática No Ensino de Química Numa Perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. *Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC*. 2013. Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/ixenpec/atas/resumos/R0839-1.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2022.

PELUSO, T. C. L. *Diálogo e Conscientização: alternativas pedagógicas nas políticas públicas d educação de jovens e adultos*. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas. UNICAMP. 2003.

PINHEIRO, B. C. S.; MORADILLO, E. F. A Pedagogia Histórico-Crítica Na Formação Inicial De Professores De Química Na UFBA: Limites E Possibilidades No Estágio Curricular. *In: 37ª Reunião Nacional da ANPED – 2015*, UFSC – Florianópolis, Santa Catarina, 2015.

RAMOS, M. N. A contextualização no currículo de ensino médio: a necessidade da crítica na construção do saber científico. *Rev. Ensino Médio*, v. 1, n. 3, p. 9-12, 2003.

ROMÃO, J. E.; GADOTTI, M. *Educação de adultos: cenários, perspectivas e formação de educadores*. Brasília, DF: Liber/Instituto Paulo Freire, 2007.

SANTOS, W. M.; FERREIRA, M. G. A contextualização no ensino de Química como fator de estímulo do interesse dos alunos no processo de ensino- aprendizagem: Relato de uma experiência. 59^o Congresso Brasileiro de Química, João Pessoa, PB, 2019.

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações*. 9.ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação política*. Campinas: Autores Associados, 2012.

SOUZA, A. F. R.; LIMA, L. L. O. As contribuições da pedagogia histórico-crítica para a educação escolar. *Anais da Semana de Licenciatura*, Jataí, 2018 Disponível em: <http://semlic.com.br/semlic/revista/index.php/anais/article/view/295> Acesso em: 22 jul. 2022.

THOMAZ, L. OLIVEIRA, R. C. A educação e a formação do cidadão crítico, autônomo e participativo. *Dia-a-dia Educação*, p. 1-25, 2009.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *In: Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf> Acesso em: 08 jun. 2021.

Tecnologia e criatividade na educação de alunos com deficiência visual: um entrelace possível

Jéssica Naiara Gonçalves da Silva
Ana Beatriz Machado de Freitas
Sarah da Silva Araújo

Apresentação

O artigo apresenta pesquisas que envolveram, simultaneamente: 1) elaboração de recursos pedagógicos como tecnologias e 2) criatividade, no intuito de favorecer a inclusão educacional de estudantes com deficiência visual e/ou baixa visão. Parte-se da premissa de que é possível desmistificar a histórica relação tecnologias-tecnicismo. Argumenta-se que a criatividade, quando permeia a mediação e quando está implicada na própria elaboração dos recursos com vistas às situações contextuais e às necessidades específicas dos estudantes, alcançam o intuito de ensinar-aprender, promovendo motivação e acessibilidade.

Introdução

Este artigo deriva da monografia intitulada *Uso de tecnologias com criatividade para inclusão de alunos com deficiência visual* (SILVA, 2022), trabalho de conclusão do curso de Licenciatura em Pedagogia do IFG - Câmpus Goiânia Oeste. A pesquisa consistiu em um levantamento bibliográfico – e posterior análise – de trabalhos que aliam a tecnologia à criatividade para a inclusão educacional de estudantes cegos e/ou com baixa visão. Neste texto discutiremos sobre duas dessas produções.

Ainda que pareça óbvio que a criatividade seja elemento importante, quicá essencial, no processo de ensino-aprendizagem,

sobretudo quando se pretende a formação e/ou desenvolvimento do raciocínio lógico, da imaginação, de fomento à busca de soluções, nem sempre ela aparece relacionada à tecnologia. Os recursos tecnológicos, principalmente os computacionais, e até as palavras técnica e tecnologia, costumam ser relacionados no imaginário pedagógico à pedagogia tecnicista, caracterizada por metodologias de instrução programada: uma atividade é subdividida em passos gradativos; assim que o estudante responde a exercícios de determinada etapa, o programa educacional permite a passagem para o passo seguinte, o qual demanda respostas um pouco mais complexas, e assim sucessivamente (SKINNER, 1972).

Aqui, diferentemente, pretende-se mostrar como as tecnologias na educação podem ser criativas enquanto produto (por exemplo, um jogo) e processo (fomentar a criatividade). O programa Escola Transformadora é inspirador nesse sentido, haja vista promover o debate, a comunicação, as parcerias e a produção de material entre escolas, mundialmente. No Brasil são 21 escolas participantes, e 270 no mundo. O encontro nacional promovido pelo programa deu origem ao livro *Criatividade - mudar a educação transforma o mundo* (FRANZIN; SAGRADO; BASSI, 2019), que traz um compilado de narrativas em escolas, as quais são exemplos de criatividade e engajamento.

Em um dos artigos da obra supracitada, um professor se desdobra para ensinar conteúdos de Física que envolvem cores e luzes a um estudante cego, em meio a uma turma de estudantes videntes, em uma escola pública situada na periferia de Belém (PA). O impasse foi resolvido à medida que a situação-problema envolveu o coletivo. Todos os adolescentes da turma propuseram ideias, ações e materiais. Juntos, criaram uma maquete com o objetivo de explicar a formação da imagem em espelhos planos. Para isso usaram uma base de madeira, duas bonecas idênticas, uma placa de acrílico e linhas de crochês. Em cima da base de madeira, colocaram as duas bonecas frente a frente, separadas pela placa de acrílico. Para representar os raios de luz os alunos usaram a linha de crochê conectando as bonecas. Portanto, foram utilizadas

tecnologias disponíveis (e de baixo custo), novas tecnologias foram criadas e também se apostou na criatividade dos alunos para transformar um impasse em uma lição de inclusão.

No caso de alunos com deficiência visual há o desafio, quanto à inclusão, de tornar algo cognitivamente visível, imaginável ou idealizável, de modo a compensar a ausência de referentes que a visão física apreenderia imediatamente. Porto (2002) defende que há características de corporeidade típicas do modo de percepção de mundo por parte de pessoas cegas. Nesse sentido, a análise dos trabalhos aqui apresentados considera o quanto o enlace entre criatividade e tecnologia pode vir ao encontro da corporeidade cega, possibilitando acessibilidade e inclusão.

Primeiramente, será apresentado um breve histórico acerca de tecnologias empregadas na educação de pessoas cegas e com baixa visão. Em seguida, será apresentado um levantamento e uma análise de produções tecnológicas criativas que se mostram promissoras quanto ao favorecimento da inclusão educacional desse público.

Educação e tecnologia na educação da pessoa com deficiência visual

Na era moderna ocidental, a educação formal da pessoa com deficiência visual teve início com o Instituto Real dos Jovens Cegos de Paris, França, criado por Valentin Haüy no século XVIII. Ensinava-se escrita em relevo, aritmética, geografia e música. O ensino da escrita em relevo durou até 1819, quando o oficial do exército francês Charles Barbier apresentou um código que permitia a comunicação entre os soldados à noite sem o uso da luz, por meio de pontos em relevo que representavam os sons básicos da língua francesa. Louis Braille transformou o código em um sistema de escrita e leitura, apresentando-o à sociedade francesa em 1829 (ALMEIDA, 2014).

Pode-se dizer que a educação de cegos despontou como *techné* no sentido grego, haja vista que o método Braille consistiu na transformação da “matéria-prima”, os pontos (algo concreto), em uma abstração, algo para além da artesanaria manual. Considerando que a organização dos pontos foi proposta em forma de um código alfabético a ser lido pelo tato, proporcionou o exercício de funções intelectuais criativas, à medida que exige comparação, orientação especial e também conhecimento linguístico da escrita dos videntes.

O Brasil foi o primeiro país na América Latina a criar uma instituição de ensino voltada para o deficiente visual e com o uso do método Braille, divulgado no país por José Álvares de Azevedo (1834-1854), cego congênito que havia estudado no Instituto dos Meninos Cegos em Paris. Voltou para o país com 16 anos e foi professor de Adélia Sigaud, filha do médico da Corte Imperial. Por meio dele, Azevedo conseguiu uma audiência com o Imperador D. Pedro II, que ficou impressionado com a demonstração do código Braille e ordenou a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, inaugurado em 1854. Desde o Brasil República a instituição é denominada Instituto Benjamin Constant (IBC) e continua a ser referência no desenvolvimento da autonomia da pessoa com deficiência visual, ao difundir materiais didáticos adaptados (como livros em Braille e audiolivros), capacitar profissionais e produzir trabalhos científicos na área dessa deficiência sensorial.

No século XX, ganha destaque a atuação de Dorina de Gouvêa Nowill (1919-2010), cega desde os 17 anos por causas desconhecidas. Dorina foi a primeira aluna cega a frequentar o ensino regular. Em São Paulo, desenvolveu um método de ensino para cegos, bem como fundou o I Curso de Especialização de Educação de Cegos na América Latina. Especializou-se em Educação de Cegos no Teacher’s College, da Universidade de Columbia (EUA). Desse país, trouxe para o Brasil a impressora Braille e, graças a esse equipamento, pôde difundir leitura e literatura para o público cego por meio de bibliotecas, de edição e distribuição de livros, via Fundação para o Livro do Cego no Brasil

(FLCB), instituição criada por ela em 1946 e que, atualmente, leva seu nome. (FUNDAÇÃO DORINA NOWILL PARA CEGOS, 2021).

Outra instituição nacional de referência no âmbito da assistência à pessoa com deficiência visual é a Fundação Laramara, criada em 1991 por Mara e seu esposo Victor Siaulys, ambos movidos pela situação da filha Lara, diagnosticada com retinopatia da prematuridade. O casal decidiu fazer de sua casa um centro especializado para o atendimento e a inclusão de crianças com deficiência visual a partir dos sete anos de idade. A instituição cresceu e ampliou a faixa etária e também os serviços oferecidos, como programas e atividades com foco no mundo do trabalho, nas artes, e na cultura para jovens e adultos. Destaca-se também pelo pioneirismo em trazer para o país a fabricação de máquinas em Braille e bengala longa, realizando a distribuição desses equipamentos para seu público, além de um rico acervo de brinquedos especialmente – e criativamente – idealizado com base nas necessidades e percepções de crianças cegas e com baixa visão (FUNDAÇÃO LARAMARA, 2020).

É importante destacar a trajetória enfrentada por todos os envolvidos no processo de fundação dessas instituições. Elas se configuraram, mesmo que em diferentes períodos, como rompimentos com estigmas de incapacidade, e como superação de paradigmas da exclusão social. Para isso foram necessários a criatividade dos envolvidos e o rompimento das barreiras postas historicamente pela sociedade.

Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2010), a educação formal deve acontecer obrigatoriamente em escolas comuns. Incluir o aluno com necessidade especial no ambiente educacional comum à sociedade se torna uma via de mão dupla, pois todos os alunos se beneficiam. A 24ª edição da revista *Aprendizagem em foco*, reportada pelo Instituto Unibanco (2017), revela importantes estudos que comprovam o efeito positivo da educação inclusiva no desenvolvimento (intelectual, emocional), bem como na maior valorização da diversidade.

A educação inclusiva gera efeitos benéficos a todos os estudantes, não apenas àqueles que têm alguma deficiência. Além de promover ganhos na socialização e no desenvolvimento emocional de todos, ela favorece o desenvolvimento cognitivo de crianças e jovens com deficiência. Em certos contextos, o convívio favorece também o desenvolvimento intelectual e socioemocional dos alunos sem deficiência (INSTITUTO UNIBANCO, 2017, p. 1).

Thomas Hehir (2016), em seu estudo: “Os benefícios da educação inclusiva para estudantes com e sem deficiência”, revela várias pesquisas que comprovam os efeitos positivos ou neutros da inclusão no ambiente educacional regular. Uma delas é um estudo com aproximadamente 1.000 alunos do ensino fundamental, realizado no estado norte-americano de Indiana, que evidenciou que a inclusão tem efeitos positivos no desenvolvimento em matemática dos alunos sem deficiência. Outros pesquisadores mencionados por esse autor trouxeram o seguinte:

Em 2007, pesquisadores da Universidade de Manchester, na Inglaterra, fizeram uma análise sistemática de um conjunto de estudos que focavam no que acontece com alunos sem deficiência em salas de aula inclusivas. Baseados na pesquisa de 26 estudos conduzidos nos Estados Unidos, na Austrália, no Canadá e na Irlanda, os autores descobriram que grande parte (81%) dos alunos sem deficiência que estavam na mesma sala de aula de estudantes com deficiência não sofreu prejuízo (58% dos estudos) ou até obtiveram efeitos positivos (23% dos estudos) sobre o seu desenvolvimento acadêmico (KALAMBOUKA *et al.*, 2007 *apud* HEHIR, 2016, p. 7).

Ao todo, 280 estudos foram analisados por Hehir (2016) em 25 países, 89 deles evidenciando que a inclusão pode ser positiva ou neutra para os alunos que não se encontram em situação de necessidade especial. Para os alunos em situação de necessidade especial a inclusão se revelou mais benéfica ainda, uma vez que tais alunos passam a se encontrar mais propícios, no ensino formal regular, a um melhor desempenho acadêmico do que aqueles em condição de segregação.

Destaca-se que a inclusão não implica apenas colocar o aluno em sala convencional; implica também, principalmente, compreender e buscar atender às necessidades de todos,

independentemente das especificidades. Para tanto, os Marcos Legais (nacionais) da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2010) instituíram o Atendimento Educacional Especializado (AEE). O Decreto N° 6571 (BRASIL, 2008), que dispõe sobre o AEE, o define como um “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos” que atuam de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

O atendimento educacional especializado garante a inclusão escolar de alunos com deficiência, na medida em que lhes oferece o aprendizado de conhecimentos, técnicas, utilização de recursos informatizados, enfim tudo que difere dos currículos acadêmicos que ele aprenderá nas salas de aula das escolas comuns. Ele é necessário e mesmo imprescindível, para que sejam ultrapassadas as barreiras que certos conhecimentos, linguagens, recursos representam para que os alunos com deficiência possam aprender nas salas de aulas comuns do ensino regular. Portanto, esse atendimento não é facilitado, mas facilitador, não é adaptado, mas permite ao aluno adaptar-se às exigências do ensino comum, não é substitutivo, mas complementar ao ensino regular (BATISTA; MANTOAN, 2006, p. 26).

Trata-se de um ensino especializado que permite a adequação às necessidades dos alunos, a fim de desenvolver habilidades e competências que venham a contribuir tanto para sua vida cotidiana, quanto para o ensino regular, como, por exemplo, no caso de estudantes com deficiência visual, o ensino de Braille.

Em Goiás é referência o Centro de Reabilitação e Apoio ao Deficiente Visual (CEBRAV), instituição voltada ao ensino pedagógico, com aulas de português, matemática, preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem e concursos), capacitação profissional e de Vida Autônoma para crianças cegas e com baixa visão. O Centro oferece serviço de atendimento educacional especializado (AEE) no contraturno para alunos do ensino regular, além de proporcionar cursos de informática, jogos, esporte, dança, Atividades de Vida Autônoma e Social (AVAS) – que é o desenvolvimento da autonomia em cuidados pessoais e na vida doméstica e social – e Orientação e Mobilidade (OM), dentre outros serviços que desenvolvem a autonomia do aluno em

situação de deficiência visual. Atua também na produção de material impresso em Braille, ao traduzir livros didáticos para o ensino regular.

Pode-se afirmar que o AEE e as instituições como o CEBRAV lidam com diversos tipos de tecnologia, desde as de baixo custo, como a confecção de materiais pedagógicos em relevos e texturas distintas em um mesmo objeto, para a exploração tátil, até equipamentos de Tecnologia Assistiva (TA). Bersch (2017) elucida que a TA não é mesma tecnologia usada para auxiliar os profissionais da saúde no diagnóstico e em tratamentos de seus pacientes. Ela engloba recursos e serviços organizados em categorias, de acordo com objetivos funcionais específicos, para proporcionar ou ampliar a autonomia e a inclusão social de pessoas com deficiência.

Dentre as categorias elencadas por Bersch (2017), nas quais pode-se trazer exemplos que se referem ao usuário com deficiência visual, estão: a) recursos de acessibilidade ao computador – abrangem softwares como o DOSVOX, o NVDA e o JAWS, leitores de tela que sintetizam a voz, mouses especiais e acionadores diversos, softwares de reconhecimento de voz, teclados modificados.; b) projetos arquitetônicos para acessibilidade, como o piso tátil; c) auxílios de mobilidade, como as bengalas; d) auxílios para cegos ou com visão subnormal, como lupas manuais, lupas eletrônicas, aplicativos para celulares com retorno de voz, leitor autônomo, mapas táteis em relevo e representações táteis de uma obra de arte em museu (SILVA, 2022).

Para pessoas cegas ou com visão subnormal, a utilização de sentidos como o tato, a audição e o olfato são fundamentais para a acessibilidade e a comunicação. Mapas táteis, softwares de leitura autônoma, audiolivros, livros em Braille e representações táteis são exemplos de TA que auxiliam o cego em sala de aula ou em seu cotidiano. Já à pessoa com baixa visão procura-se estimular a visão potencial ao máximo, utilizando recursos que podem ser ópticos ou não. Ajuste de imagem com ampliação da fonte são exemplos de

recursos não ópticos. Lupa de mão, lupa de apoio e telescópicos, entre outros, são recursos que ampliam o resquício de visão.

Pesquisas sobre educação da pessoa com DV mediadas por tecnologias e com criatividade

Para selecionar os trabalhos que compuseram a pesquisa monográfica, foram estabelecidas as palavras-chave tecnologia, deficiência visual e criatividade enquanto critérios de busca nas plataformas Google Acadêmico e Scielo. Como não foram encontrados trabalhos que mencionassem as três palavras-chave, foi redefinido como critério a seleção de trabalhos acadêmicos que envolveram a criação de materiais ou recursos que poderiam proporcionar ao aluno com deficiência visual a participação na aula no ensino regular, em consonância com a perspectiva inclusiva, vigente desde 2008.

Foram selecionados os trabalhos de Farias (2016), Pinheiro, Rodrigues e Faria (2017), Mendes Júnior (2016) e Bernardes (2009). Acrescentou-se o trabalho de Camargo (2012), autor cego, pelo pioneirismo em levar a Física para o alcance de estudante com deficiência visual.

Farias (2016) adapta um famoso jogo militar, a fim de investigar suas contribuições no desenvolvimento do autoconceito e Orientação e Mobilidade (OM) dos seus alunos. O Jogo de Orientação Caça ao Tesouro (JO-CT) é uma adaptação de um esporte praticado pela marinha Corrida de Orientação (CO). Farias (2016) enxergou no jogo um potencial para o ensino, adaptando-o à sua aula de OM. Consiste em uma caçada ao tesouro em que os alunos recebem orientação em Braille para chegar ao seu destino.

No JO: CT, na saída, cada aluno recebe um mapa específico de orientação, que é adaptado em relevo e em braille, onde estão marcados pequenos círculos que correspondem aos postos de controle até à chegada. Assim, o mapa de orientação é uma topografia detalhada, onde é traçado o percurso em relevo que

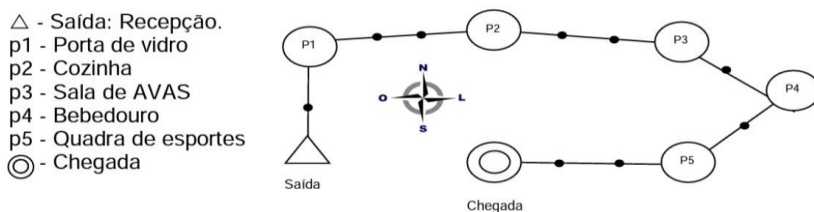
o aluno tem de percorrer, com todos os detalhes do ambiente: relevo, hidrografia, rochas e construções feitas pelo homem etc (FARIAS, 2016, p. 40).

Destaca-se que a carta especial de orientação contém detalhes da topografia, como o relevo e os pontos cardeais no mapa. Assim, no percurso a ser traçado, os alunos conseguem se orientar com autonomia. Eles precisam encontrar a pista ao longo do percurso, a qual os orientará para chegar às próximas pistas. Vence o jogo quem chegar ao final com todas as pistas em ordem preestabelecidas.

Farias (2016) ressaltou a importância do jogo no desenvolvimento do autoconceito que, segundo o autor, pode ser sintetizado em um conjunto de várias atitudes do “eu”, únicas para cada pessoa. Proporciona, assim, uma consciência de si mesmo das próprias capacidades, desenvolvendo no sujeito autonomia e independência.

Abaixo (Figura 1), consta o mapa presente na carta de orientação especial, bem como as instruções para os alunos com saída, chegada e os postos em que os alunos poderiam receber novas pistas, em suas respectivas ordens de percurso. A carta está em Braille.

Figura 1. Descrição da carta especial de orientação



Fonte: Farias (2016).

O jogo proporciona desenvolvimento da OM e autoconceito, podendo ser facilmente adaptado para o ambiente escolar regular, seja no ensino de educação física, seja para promover autonomia nas dependências da escola de forma lúdica e instigante. No trabalho em questão, é possível perceber a satisfação dos alunos em todo o processo e no cumprimento dos desafios, tanto na

alegria relatada pelo professor durante a pesquisa quanto no questionário a que responderam terem sido capazes de entender melhor os pontos cardeais, a locomoção com a bengala, as noções de espaço e movimento, além de manifestarem grande agradecimento ao professor.

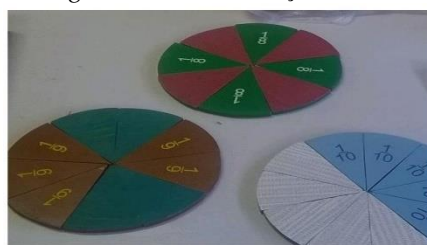
O ato de criar e de reinventar pode estar onde menos se espera. A atitude de utilizar de um jogo militar e o adaptar para o ensino de orientação e mobilidade revela como a criatividade do professor é importante no processo de aprendizagem, conforme revelaram os próprios alunos.

Outro trabalho teve como foco o ensino de matemática, especificamente os conceitos de fração, para uma aluna do sexto ano. Foram utilizados materiais concretos no ensino dos conceitos de fração. As autoras (PINHEIRO; RODRIGUES; FARIA, 2017) produziram uma Escala Cuisenaire Adaptada e Discos de Frações Adaptados (Figura 2s e 3), procurando analisar a motivação da aluna no ensino-aprendizado de fração mediado pelos materiais concretos e pela professora.

Figura 2. Escala Cuisenaire.



Figura 3. Discos de fração



Fonte: Pinheiro, Rodrigues e Faria (2017).

Os discos, feitos de papelão, eram diferenciados pelas texturas que os compunham: o disco que representa o todo não tem textura; aquele que representa meio é feito com papel com textura ondulada; o que representa um terço tem textura em EVA, e assim por diante. A escala Cuisenaire também possui texturas diferentes para representar cada medida.

Nessa pesquisa foi possível observar que a aluna obteve mais facilidade em aprender os conceitos de fração, bem como maior motivação em aprender, demonstrando interesse na utilização de mais materiais concretos nas atividades. “Em entrevista, ela afirmou: Isso! Me ajudou, eu aprendi [...] Porque eu entendi melhor a fração”. (PINHEIRO; RODRIGUES; FARIA, 2017, p. 98). As autoras tinham como objetivo analisar a motivação da aluna em aprender matemática. Na fase da observação, elas constataram a desmotivação da discente. Segundo as autoras, “a escola regular em que estuda não oferece condições e adaptações suficientes para que ela possa acompanhar o restante da turma...” (PINHEIRO; RODRIGUES; FARIA, 2017, p. 93). Não obstante, a pesquisa demonstrou que o uso de uma tecnologia de baixo custo, aliado à criatividade, pôde não só proporcionar o entendimento da matéria, como também transformar a experiência pessoal da aluna em matéria de aprendizado.

Esse último aspecto trouxe à reflexão uma frase de John Dewey, para quem o ato de criar é algo que dá significado à experiência humana (LINS, 2015). O trabalho analisado expressa tal ideia, haja vista que a aluna, com o material adaptado, teve a experiência qualitativamente modificada em termos afetivos e práticos, ou seja, incidindo na motivação e o nível relacional, até a compreensão, o raciocínio lógico e a significação.

Semelhante ao trabalho anterior, Mendes Júnior (2016) combinou o uso de um aplicativo Edrons e materiais manipuláveis no ensino de geometria espacial para alunos com baixa visão. O autor investigou que características um objeto de aprendizagem hiperligado a materiais manipuláveis para o ensino de geometria espacial deve conter para atender a alunos com baixa visão, no contexto de uma proposta metodológica sócio-histórica. Após um trabalho de coleta de dados no CEBRAV, foi desenvolvido um aplicativo em parceria com o Centro Integrado de Aprendizagem em Rede (Ciar) e com a utilização de materiais concretos. O autor usou, concomitantemente, o aplicativo Edrons (Figura 4) e os objetos manipuláveis (Figura 5), juntamente com a mediação pedagógica. Os seguintes resultados foram alcançados:

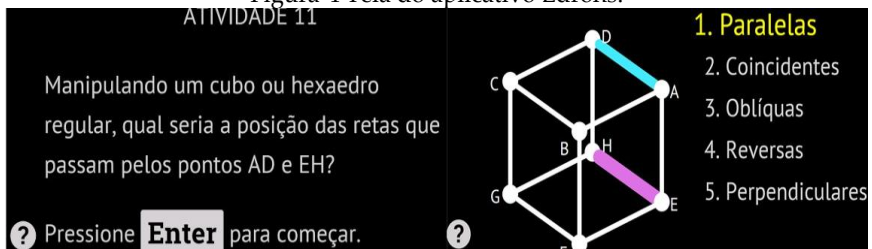
As mediações do professor-pesquisador, por meio do uso de materiais manipuláveis, permitiram aos alunos com baixa visão desenvolverem estratégias de manipulação e exploração tátil dos objetos, o que potencializou sua percepção quanto às posições relativas entre retas no espaço em atividades escritas ou em ambiente virtual (MENDES JÚNIOR, 2016, p. 130).

Essa pesquisa mostra a importância não só da tecnologia, mas também da mediação do professor, haja vista que foi necessário o uso da criatividade para pensar a estratégia de utilização dos objetos manipuláveis em conjunção com o aplicativo.

Analisando as resoluções dos estudantes, percebemos que a mediação do professor pesquisador, por meio do uso dos materiais manipuláveis associado a interpelações aos estudantes durante o desenvolvimento das atividades, auxiliou os estudantes a generalizarem e aplicarem a fórmula de Euler. Entendemos que a soma do número de vértices com as das Figura 58 – Respostas dadas pelo aluno W, na atividade ESC A(2) IT (b) da OFC (2) Fonte: Arquivo do autor Fonte: Arquivo do autor 136 faces, subtraído do número de arestas representa a estratégia utilizada pelos estudantes na generalização da fórmula, apesar de W não ter concluído sua escrita no IT(c). Tal conclusão se justifica, pois no IT(d) o estudante escreve a fórmula de modo correto (MENDES, 2016, p. 136).

O uso do aplicativo pode atingir um público maior, sendo uma alternativa prática ao ambiente educacional. É uma alternativa criativa e moderna, considerando a realidade digital em que vivemos.

Figura-4 Tela do aplicativo Edrons.



Fonte: Mendes Júnior (2016).

Figura-5. Objetos geométricos manipuláveis.



Fonte: Mendes Júnior (2016).

O próximo trabalho analisado (BERNARDES, 2009) não apenas buscou inovar em materiais didáticos para o ensino da astronomia, como também promoveu a divulgação dessa área de conhecimento pouco disseminada na educação. A autora criou audiolivros e materiais táteis, contando com a colaboração de alunos de ensino médio do clube de astronomia de um colégio estadual e de estudantes de graduação em Física da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF). O trabalho foi bem aceito pelos alunos em situação de deficiência visual no local em que foi aplicado.

O que mais chamou atenção dos alunos que participaram das atividades, conforme depoimentos foram os planetas e suas características, sendo que em conversa prévia com os alunos descobrimos que alguns deles desconheciam a existência de outros planetas, alguns sabiam, mas não souberam citar o nome de um (BERNARDES, 2009, p. 102).

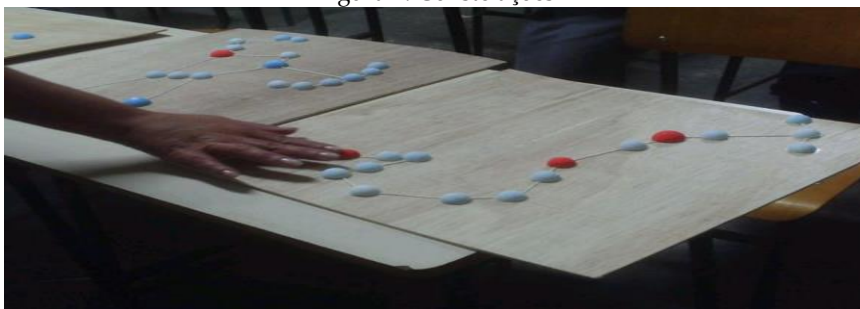
Os materiais táteis consistem em uma representação do solo lunar feita por porcelana fria (Figura 6) e em duas constelações feita com suporte de madeira, com estrelas de isopor (Figura 7).

Figura 6. Representação do solo lunar em biscuit.



Fonte: Bernardes (2009).

Figura 7. Constelações



Fonte: Bernardes (2009).

Os alunos com deficiência visual que experimentaram esses recursos manifestaram interesse pela utilização de artefatos semelhantes em outras disciplinas “Seria bom que houvesse recursos de áudio de outras disciplinas também, seria mais rápido o aprendizado” – comentou um estudante (BERNARDES, 2009, p. 100). Os alunos que participaram do processo de criação dos audiolivros também aprenderam, conforme expresso por uma de suas falas: “Todos nós gostamos muito e aprendemos bastante coisa fazendo o trabalho” (BERNARDES, 2009, p. 103).

A criatividade está na criação dos materiais, no envolvimento dos alunos e no processo de criação do material. Imaginem se uma pessoa cega nunca tivesse visto uma foto da lua em toda sua vida, como a descreveria? Quais parâmetros teria para isso? A representação em biscuit é como uma imagem para o vidente; é uma alternativa simples, mas representa muito mais para o não

vidente. Sua utilização cria bases para um imaginário mais próximo da realidade, bem como para o raciocínio abstrato, sendo possível elaborar cognitivamente e criativamente a partir dele.

Nesse propósito, vem também ao encontro a obra de um professor cego, Éder Pires de Camargo, que, partindo da própria experiência de enfrentamento de obstáculos para aprender conteúdos mais abstratos, desenvolveu trabalhos que envolvem o ensino de Física para alunos com deficiência visual. Seu livro (CAMARGO, 2012) deriva de pesquisas sobre essa problemática, na qual se concentrou no doutorado. O autor destacou a falta de motivação no ensino comum e as barreiras para o ensino de Física, indicando possíveis formas de desenvolver um trabalho mais inclusivo. Segundo ele, a principal barreira está na falta de motivação não só dos alunos com deficiência visual, mas também, de forma geral, do sistema de ensino, concentrado em questões sem significado aos alunos. Isso implica falta de compreensão dos conceitos.

Para o aluno com deficiência visual, a principal barreira é a cultura vidente, pois o ensino fica dependente de aspectos visuais, impossibilitando o acesso aos conceitos e, assim, à construção de dúvidas ou hipóteses. Para Camargo (2012), as possíveis soluções estão na audiodescrição e na construção de maquetes táteis. Seu livro traz alguns exemplos de maquetes táteis para ensinar conceitos de Óptica, conforme mostra a Figura 8:

Figura 8. Exemplo de maquete tátil que explica a dispersão da luz.



Fonte: (CAMARGO, 2012).

O autor assinala que os exemplos de maquetes não são um padrão a ser seguido; são exemplos que se baseiam em pesquisa

realizada com sujeitos em contextos determinados. Nesse ponto, destaca-se a criatividade como um ponto favorável na construção de materiais adaptados às necessidades dos alunos em sala de aula.

Considerações Finais

Aliar criatividade e tecnologia para a inclusão da pessoa com deficiência visual é um processo fundamental nos centros de atendimento educacional especializados, como o CEBRAV. O processo de inclusão educacional é complexo, não dependendo unicamente de materiais. Ele se inicia desde as estruturas da escola, perpassando a construção e o fornecimento de materiais didáticos, o investimento financeiro e as adequações de acessibilidade. Humanamente, depende de conhecimentos técnicos e didáticos, sensibilidade, interatividade e capacitação (formação de base e continuada) da equipe escolar como um todo, principalmente de professores, uma vez que é necessário saber as necessidades dos alunos, para que se possa oferecer experiências de qualidade.

Este artigo compilou maneiras tecnologicamente simples e criativas de proporcionar a alunos oportunidades de entender melhor alguns conteúdos acadêmicos, como a fração, óptica, geometria, entre outros. Observa-se que, em todas as pesquisas, a criação da tecnologia partiu das necessidades dos discentes em seus respectivos contextos de aprendizagem, bem como da sensibilidade dos docentes quanto ao propósito de pesquisar, conhecer, trabalhar/artesanal, estudar e se envolver, para incluir. A criação/criatividade requer essa compreensão. Ela não é um dom, uma habilidade que uns têm e outros não. A criatividade emerge do desejo de proporcionar alternativas / soluções frente a situações-problemas que demandam atuação laboriosa.

Referências

- ALMEIDA, M. da G. de S. Instituto Benjamin Constant: 160 anos de inclusão. *Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, ano 20, ed. esp., p.6-10, nov.2014.
- BATISTA, C. A. M.; MANTOAN, M. T. E. *Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental*. Brasília: MEC, SEESP, 2006.
- BERNARDES A. O. *Astronomia inclusiva no universo da deficiência visual*. 144f. Dissertação (Mestrado em Ciências Naturais) Universidade Estadual Norte Fluminense, Campos dos Goytacazes, 2009.
- BERSCH R. *Introdução à tecnologia assistiva*. Porto Alegre: Assistiva - Tecnologia e Educação, 2017.
- BRASIL. Lei nº6571 de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Brasília, DF: Luiz Inácio Lula da Silva, [2008] Palácio do Planalto. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm Acesso em: 24 jan. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação especial. *Marcos Político-Legais da Educação especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: Secretaria de Educação especial, 2010.
- CAMARGO, E. P. *Saberes docentes para a inclusão do aluno com deficiência visual em aulas de Física*. São Paulo: Unesp, 2012.
- FARIAS, G. C. *Avaliação do autoconceito e da locomoção em crianças e adolescentes cegos por meio do jogo de orientação: caça ao tesouro*. 144 p. Tese (Doutorado em ciências da Saúde) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.
- FRANZIM, R.; LOVATO, A. S.; BASSI, F. (Org.). *Criatividade mudar a educação, transformar o mundo*. São Paulo: Ashoka/ Instituto Alana, 2019.
- FUNDAÇÃO DORINA NOWILL PARA CEGOS. Centro de Memória. Disponível em: <https://fundacaodorina.org.br/a-fundacao/centro-de-memoria/>. Acesso em: 12 jan. 2021.

FUNDAÇÃO LARAMARA. Nossa história. Disponível em: <https://laramara.org.br/historia/> Acesso em: 08 dez. 2020.

HEHIR, T. *et al.* *Os benefícios da Educação Inclusiva para estudantes com e sem deficiência*. São Paulo: Instituto Alana, 2016. Disponível em: bit.ly/beneficioEducacaoInclusiva. Acesso em: 24 jan. 2022.

IBC. INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT. O IBC e a educação de cegos no Brasil. Projeto memórias do IBC. 2019. Disponível em: <http://antigo.ibc.gov.br/a-criacao-do-ibc>. Acesso em: 04 dez. 2020

INSTITUTO UNIBANCO. Educação inclusiva é positiva para todos. *Aprendizagem em foco*, Rio de Janeiro, n. 24, p.1-4, fev. 2017.

LINS, M. J. S. da C. A. A filosofia da educação de John Dewey: reflexões e perspectivas atuais para a escola brasileira. *Filosofia e Educação*. Campinas, v.7, n.2, p. 19-46, 2015.

MENDES JÚNIOR, J.L. *Objeto de aprendizagem hiperligado com materiais manipuláveis para o ensino de geometria espacial para alunos com baixa visão na educação básica*. 2016. 237f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

PINHEIRO, A. R.; RODRIGUES, D. F.; DE FARIA, E. C. Motivação para aprender: dos materiais concretos à didática do professor. In: 6. ENCONTRO GOIANO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, *Anais eletrônicos...*, Urutaí, 2017.p.98. Disponível em: <https://www.anais.sbem-go.com.br/index.php/EnGEM/article/viewFile/24/23>.

PORTO, E. T. *A corporeidade do cego: novos olhares*. 2002. 137f. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas - Campinas, 2002.

SILVA, J. N. G. *Uso de tecnologias com criatividade para inclusão de alunos com deficiência visual*. 2022. Monografia (Trabalho de conclusão do curso de Licenciatura em Pedagogia). Câmpus Goiânia Oeste, Instituto Federal de Goiás, Goiânia, 2022.

SKINNER, B.F. *Tecnologia do ensino*. São Paulo: EPU, 1972.

As tecnologias nas práticas educativas da Educação de Jovens e Adultos no Instituto Federal de Goiás

Lenir de Jesus Barcelos Coelho
Cláudia Helena dos Santos Araújo

Apresentação

Este escrito integra um estudo em andamento, cujo objetivo é investigar o uso das tecnologias nas práticas educativas da EJA no IFG. Justifica-se em razão das poucas pesquisas sobre o tema, identificados a partir da revisão de literatura realizada em quatro periódicos da CAPES (2013 a 2018), e em razão da importância do tema para a educação. Trata-se de uma abordagem qualitativa, que assume a forma de pesquisa documental e pesquisa de campo, cujos instrumentos de coleta de dados são: questionário, observação em sala de aula, entrevista e leitura do Projeto Pedagógico dos Cursos investigados, bem como do Projeto Político Pedagógico Institucional. Propõe a elaboração de um produto educacional na categoria Material Pedagógico Formativo abordando a temática pesquisada, com possibilidade de utilização na formação a distância. Os resultados parciais apontam para as poucas pesquisas sobre o uso das tecnologias na EJA – EPT, o que reforça a necessidade de estudos sobre o tema.

Introdução

Este escrito tenciona as tecnologias nas práticas educativas da Educação de Jovens e Adultos. Desse modo, integra uma pesquisa em andamento cujo objeto de investigação são as tecnologias nas práticas educativas da Educação Profissional e Tecnológica do

Instituto Federal de Goiás - IFG, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA-EPT).

O IFG consiste em uma Instituição de Educação Superior, Básica e Profissional, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com a função social de “constituir-se e a de enraizar-se enquanto instituição pública, universal, gratuita, inclusiva, democrática, laica e qualitativamente estruturada na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e na formação integrada” (PDI-IFG, 2018, p. 13). Com vista à mediação e ao fortalecimento da oferta de cursos em variados níveis e modalidades de ensino, propõe ações político-pedagógicas que objetivam a produção e difusão de conhecimentos associados às necessidades da classe trabalhadora, considerando a diversidade sociocultural de que é composta.

As políticas de educação do IFG são norteadas por princípios que visam à formação integral, incluindo a garantia de elevação da escolarização da classe trabalhadora, alicerçada no currículo integrado, na formação omnilateral e na Escola Unitária, de modo a abranger todos os níveis e modalidades de ensino ofertados, inclusive a Educação de Jovens e Adultos (EJA) (PDI-IFG, 2018).

Compreende-se que, na atualidade, as tecnologias têm influenciado as formas pelas quais as pessoas se comunicam e aprendem. Assim, por ser a educação formal um espaço de apropriação da cultura historicamente produzida e de formação do homem na sua integralidade (PARO, 2010), é colocado à escola, enquanto instituição formal de ensino, o desafio de viabilizar aos alunos o acesso à tecnologia como possibilidade de aprendizagem dos mais variados conteúdos.

Considera-se relevante o uso das tecnologias na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), em especial no âmbito da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo em vista que esses sujeitos educativos estão inseridos em um contexto histórico e cultural em que as tecnologias estão presentes, propiciando mudanças nos modos de vida e contribuindo para a formação. Compreende-se que a EPT, inclusive na modalidade de

EJA, deva ter como base os princípios da politecnicidade e da formação omnilateral, a partir da integração do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, possibilitando ao indivíduo a formação integral e emancipadora (RAMOS, 2008).

O conceito de politecnicidade aqui abordado é compreendido num sentido político, que concebe o trabalho como princípio educativo, no intuito de realizar a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, por meio da integração das dimensões intelectual e produtiva (RAMOS, 2008).

Para a revisão de literatura desta pesquisa, considerou-se o levantamento bibliográfico sobre tecnologia e EPT realizado por Silva e Araújo (2019) no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no período de 2013-2018, tendo como *corpus* quatro periódicos especializados nas áreas de Educação e Ensino, em razão de estes hospedarem o maior número de trabalhos publicados sobre o tema.

A pesquisa se justifica em razão dos poucos estudos encontrados no levantamento bibliográfico sobre o uso das tecnologias na EJA/EPT, bem como por considerar que a EPT se configura como uma necessidade para a classe trabalhadora e que tenciona a integração entre educação e trabalho (CIAVATTA 2014), compreendendo os jovens e adultos estudantes da EJA-EPT enquanto sujeitos inseridos num contexto histórico e cultural em que as tecnologias estão presentes.

Desse modo, apresenta-se a construção do campo empírico desta pesquisa, cujo objetivo é analisar os usos das tecnologias nas práticas educativas na Educação Profissional e Tecnológica na modalidade EJA do IFG, Câmpus Anápolis. Com isto, trabalha-se no caminho do seguinte questionamento: quais os usos das tecnologias digitais nas práticas educativas na Educação Profissional e Tecnológica na modalidade EJA do Instituto Federal de Goiás, Câmpus Anápolis?

A construção do campo empírico

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, fundamentada nos pressupostos do pensamento dialético, do tipo documental e de campo. Tem como universo de pesquisa os cursos Técnicos Integrado em Secretaria Escolar e Técnico Integrado em Transporte de Cargas, ofertados na modalidade de Educação de Jovens e Adultos pelo IFG Câmpus Anápolis. Os sujeitos participantes são compostos por trinta (30) docentes atuantes nos cursos citados, e 27 alunos. A pesquisa tem como instrumentos de coleta de dados questionários, entrevistas, observação *in loco*, além da leitura dos documentos oficiais que fundamentam as políticas educacionais do IFG.

Por considerar que o objeto de estudo desta pesquisa tem proximidade com o estudo de Silva e Araújo (2019), considerou-se, como fontes para revisão da literatura, os quatro periódicos utilizados por esses autores: Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica; Revista Educação e Tecnologia; Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico e Revista Novas Tecnologias na Educação.

No levantamento bibliográfico realizado, foram encontrados 36 artigos nos periódicos considerados para a revisão bibliográfica. Classificou-se o estudo conforme os descritores empregados na pesquisa, sendo encontrados 29 artigos correspondentes ao descritor Educação e Tecnologias; 03 artigos relacionados ao descritor Educação Profissional e Tecnologias e 04 referentes ao descritor EJA EPT e Tecnologias. No que tange ao descritor “Educação e tecnologias”, 09 artigos abordam a formação inicial ou continuada do docente, com enfoque no uso das tecnologias digitais. Os outros 20 abordam o uso destas no processo educativo, por meio de atividades que considerem a realidade dos sujeitos envolvidos no processo, bem como os objetivos propostos.

Observou-se nos estudos realizados a concepção de tecnologia como instrumento pedagógico possível de contribuir na qualidade do processo de ensino e aprendizagem a partir da mediação do professor.

No entanto, a insegurança dos docentes é apontada como um dos fatores que dificultam o uso da tecnologia no ambiente escolar, o que é atribuído à ausência de estudos sobre o tema nos cursos de formação inicial e nas ações de formação continuada.

Tenciona-se a produção de conhecimentos nas práticas educativas em contextos reais de ensino, formais, não formais ou informais, tendo como meta a construção de um produto educacional, que consistirá na elaboração de um Material Didático Formativo (MDF). O escrito emergirá dos dados da pesquisa e será fundamentado nos estudos sobre a temática, com o propósito de contribuir para a formação continuada dos profissionais da educação que atuam, principalmente, na EJA/EPT. O conteúdo versará sobre a história da EPT no Brasil, as relações tecnologia, educação e EPT, bem como as questões da tecnologia na EJA. Além de apresentação da temática, visa a propor ações didáticas que utilizam a tecnologia e contribuam para a formação dos sujeitos educativos nesta modalidade de ensino.

Tramas e redes do referencial teórico

Esta pesquisa se ampara teoricamente em estudiosos que respaldam as reflexões sobre as tecnologias e as práticas educativas, bem como sobre EPT/EJA, no sentido de contribuir com o aprofundamento das questões levantadas.

Considera-se a que as reflexões sobre a tecnologia na educação são possíveis a partir da compreensão dos princípios que orientam as práticas educativas. Nesse sentido, a pesquisa recorrerá aos estudos dos filósofos Vieira Pinto (2005) e Feenberg (2003), que trazem importantes contribuições no tocante às diferentes concepções do conceito de tecnologia, que fundamentam suas propostas de uso nos contextos sociais.

Vieira Pinto (2005) aborda quatro concepções em relação ao conceito de tecnologia, segundo as quais a tecnologia é compreendida, respectivamente, como logoi da técnica ou

epistemologia da técnica; como sinônimo de técnica; no sentido de conjunto de todas as técnicas de que dispõe determinada sociedade; e como ideologização da técnica.

O conceito tecnologia como epistemologia da técnica a define como uma ciência que tem como objeto de estudo a técnica enquanto ato produtivo humano, que requer não só um conjunto de conhecimentos teóricos, mas também um campo de conhecimento que consolide as reflexões por meio da análise crítica do termo.

A técnica, na qualidade de ato produtivo, dá origem a considerações teóricas que justificam a instituição de um setor do conhecimento, tomando-a por objeto e sobre ela edificando as reflexões sugeridas pela consciência que reflete criticamente o estado do processo objetivo, chegando ao nível da teorização. Há sem dúvida uma ciência da técnica, enquanto fato concreto e por isso objeto de indagação epistemológica. Tal ciência admite ser chamada de tecnologia (VIEIRA PINTO, 2005, p. 220).

Para o autor, em algumas percepções, a tecnologia é confundida com a técnica, ou seja, é compreendida como a técnica por ela mesma. Destarte, a tecnologia é concebida como meio neutro, cujo desenvolvimento e aplicação estão isentos de relação com os princípios morais, religiosos e com a política governamental da sociedade onde está inserida. Vieira Pinto (2005) alerta que a equivalência dos termos não ocorre de forma ingênua; antes, está imbuída de nocividade social e política.

De acordo com Feenberg (2003), essa concepção de imparcialidade está presente nas teorias de cunho instrumentalistas, nas quais a tecnologia é considerada como instrumento neutro, subjugado à vontade humana, com fim nele mesmo, desassociado dos valores que caracterizam as tramas socioculturais. No entanto, o autor compreende que a tecnologia não está desvinculada do contexto em que está inserida; antes, exerce influências sobre o sujeito e a organização social, podendo também ser influenciada por eles, visto estar sujeita às mudanças resultantes da ação do homem sobre ela. Nessa perspectiva, a

tecnologia é compreendida como estrutura para estilos de vida, visto que ela “não molda só um modo de vida, mas muitos possíveis estilos diferentes de vida, cada um dos quais reflete escolhas diferentes de objetivos e extensões diferentes da mediação tecnológica” (FEENBERG, 2003, p. 10).

Outro conceito abordado por Vieira Pinto (2005) diz respeito à compreensão da tecnologia como um conjunto de técnicas presentes em uma determinada sociedade em um dado período histórico. Não há sociedades destituídas de tecnologias e estas são resultados de processos históricos coletivos de cada sociedade. Nesse sentido, o autor considera a técnica como ato humano e, portanto, não pode ser concebida como um dado imediato, mas como um conjunto de mediações produzidas pelas ações do homem sobre a natureza. Esse ato de produzir a subsistência implica planejamento enquanto ato intencional de transformação do meio em que se vive, ao que remete a uma capacidade específica do homem em relação aos demais animais.

Nessa perspectiva, o conceito de tecnologia está intrinsecamente ligado ao ato produtivo, ou seja, ao trabalho, visto que o conjunto de tecnologias construídas é determinado pelo modo como o homem produz a vida. Assim, o homem é capaz de projetar e de criar objetos ou ações para a concretização dos projetos elaborados. Todavia, para produzir o que fora planejado, é necessário o ser social, isto é, as relações sociais que determinam a produção e dão sentido aos procedimentos planejados, visto que

A verdadeira finalidade da produção humana consiste na produção das relações sociais, a construção das formas de convivência. Realmente só o homem interessa aos homens, pois cada ser desta espécie só pode esperar benefícios de outros congêneres, e também somente a este pode temer. Mas, a criação das formas de convivência significa a produção organizada, planejada e conjuntamente obtida no ato do trabalho (VIEIRA PINTO, 2005, p. 86).

Porque os objetos produzidos são determinados pelo processo social de produção, eles se originam em função da fase das exigências da cultura vigente numa sociedade, tanto do ponto de vista da

invenção, como da importação de instrumentos acabados. Destarte, a máquina é uma mediação social que atende aos propósitos humanos. Vieira Pinto (2005) considera que a técnica sempre foi a forma humana de solucionar as contradições do homem com a realidade, e que o modo de produção é sempre imbuído de conteúdos próprios do contexto em que ele está inserido.

No quarto conceito discutido por Vieira Pinto (2005), tecnologia como ideologização da técnica, o termo é compreendido através do estabelecimento de relação entre o estado de desenvolvimento das técnicas e a elevação dessas à ideologia social. Nessa concepção, é perceptível a mitologização da tecnologia, sendo atribuído a ela o poder de explicar os problemas da realidade presente na sociedade.

Para o autor, compreender a tecnologia por um viés ideológico tem como consequência colocá-la a serviço de interesses econômicos e políticos. Segundo o autor, essa percepção possibilita fazer do uso da tecnologia uma forma de dominação, tendo em vista que objetiva utilizá-la como instrumento para emudecer as manifestações políticas na sociedade. Nesse sentido, Souza (2019) endossa as ideias do autor, quando, ao referir-se à tecnologia no âmbito educacional, afirma que

[...] a estratégia dos grupos hegemônicos é eleger esta ou aquela técnica como supostamente superior às outras, criando assim, uma necessidade que justifica a implantação de determinado aparato tecnológico em todos os contextos educativos, desenvolvendo tanto o mercado consumidor para aquele produto específico, quanto contribuindo para um processo de domínio simbólico, pois intenciona controlar a formação de alunos e professores, por meio de currículos e conteúdos estratégicos para a manutenção do domínio de uma classe sobre a outra (SOUZA 2019, p. 104).

Na vertente ideológica, a tecnologia é apresentada como bênção de países centrais, cabendo às regiões menos desenvolvidas aceitá-la, mesmo sendo desprovida de relações temporais ou causais em relação ao contexto social. A tecnologia é substantivada, assumindo condição de agente autônomo de desenvolvimento

histórico, não sendo assim considerada a presença do homem como agente central nesse processo.

Compreende-se que os pressupostos norteadores da ideologização da tecnologia, conforme abordados por Vieira Pinto (2005), dialogam com os princípios das teorias substancialistas e deterministas elucidadas por Feenberg (2003). Nas teorias substancialistas, é destacada a autonomia da tecnologia, no sentido de ditar o caminho do próprio desenvolvimento, bem como de ser responsável por resolver os dilemas da sociedade. Nas teorias deterministas, a tecnologia não pode ser controlada pelo homem; pelo contrário, é ela quem o controla, haja vista que delinea a sociedade conforme as exigências da eficiência e do progresso. Conforme Feenberg (2003):

Os deterministas acreditam que a tecnologia não é controlada humanamente, mas, pelo contrário, que ela controla os humanos, isto é, molda a sociedade às exigências de eficiência e progresso. Os deterministas tecnológicos usualmente argumentam que, a tecnologia emprega o avanço do conhecimento do mundo natural para satisfazer características universais da natureza humana, tais como as necessidades e faculdades básicas. Cada descoberta que vale a pena, diz respeito a algum aspecto de nossa natureza, preenche uma necessidade básica ou estende nossas faculdades (FEENBERG, 2003, p. 6).

Em um estudo fundamentado na perspectiva crítica, Araújo (2008) buscou compreender os elementos teóricos que fundamentam o discurso pedagógico a respeito da relação tecnologias e educação, considerando três categorias: o computador como recurso didático-pedagógico; o computador com artefato tecnológico; e o computador como reflexão teórica no contexto da sociedade e na educação.

Posteriormente, Peixoto e Araújo (2012), ao retornarem ao estudo supracitado com vistas a compreender os elementos teóricos que fundamentam o discurso pedagógico a respeito da relação tecnologias e educação, identificaram, nos dados analisados, duas formas predominantes de compreensão da tecnologia. Por um lado, uma concepção instrumental, que defende a incorporação da

tecnologia na escola na forma de instrumentos flexíveis, que “podem ser utilizados para reproduzir as relações de dominação e de opressão numa sociedade de massas ou para transformar a educação segundo o paradigma construtivista” (PEIXOTO; ARAÚJO, 2012, p. 264). Por outro lado, a compreensão da tecnologia como elemento determinante da configuração social e cultural.

Os estudos de Peixoto e Araújo (2012) e de Moraes e Peixoto (2017) permitem afirmar que ambas as concepções apresentadas por Andrew Feenberg estão presentes no uso das tecnologias na educação, sendo predominantes o instrumentalismo e o determinismo tecnológico. Esses escritos corroboram a concepção crítica de tecnologia, ao considerarem que, por serem as tecnologias resultantes de orientações e escolhas estabelecidas num momento histórico, não podem ser vistas como instrumentos neutros, tampouco de determinação unilateral. Pensar as tecnologias como construtos sociais implica compreendê-las como objetivação do trabalho social humano, que “se determina e se constitui no processo histórico de produção coletiva das condições de sobrevivência humana (MORAES; PEIXOTO, 2017, p. 326).

Estudos realizados por Araújo (2007; 2014), Moraes (2016), Peixoto (2017) e Echalar *et al.* (2016) apontam que, no âmbito educacional, prevalece uma compreensão tecnocêntrica em que os recursos tecnológicos se sobrepõem às metodologias de ensino. A supervalorização dos artefatos tecnológicos ocorre pela compreensão de que o desenvolvimento educacional está diretamente direcionado aos usos da tecnologia nas práticas educativas. Os escritos de Echalar *et al.* (2016), também referenciados por Souza (2019), apontam algumas fragilidades elencadas pelos professores no que diz respeito à inserção e ao uso da tecnologia no campo da educação, como as de ordem de infraestrutura, de formação docente, de priorização do ponto de vista técnico em detrimento das abordagens pedagógicas que orientem o uso das tecnologias, bem como de desvinculação entre os enfoques teóricos/práticos, técnicos/pedagógicos. Não obstante, os professores atribuem a si mesmos a culpa mediante os

resultados das atividades educativas que consideram não satisfatórios.

Souza (2019) considera que esse entendimento pode ser resultado de uma apropriação do conceito de tecnologia a partir de um ponto de vista ideológico, relacionado aos interesses hegemônicos do capital. Por outro lado, a apropriação do conceito, numa perspectiva dialética, permite compreender a tecnologia como construção social e histórica, cujos usos podem influenciar e serem influenciados pelo contexto em que se desenvolvem.

Compreende-se que as políticas educacionais para formação de professor e inserção das tecnologias na educação estão fundamentadas em princípios da concepção instrumentalista de tecnologia, tendo em vista serem estas delineadas pelas demandas econômicas, fundamentadas na racionalidade instrumental. Muito embora a utilização das tecnologias, em especial, as digitais em rede, seja entendida como fator de transformações no âmbito educacional, os estudos mostram que, nessa perspectiva, a presença destas no âmbito educacional não resulta em mudanças das práticas educativas, por não estarem imbuídas de caráter de cunho pedagógico; antes, corroboram a atualização de modelos tradicionais que perpetuam na educação (PEIXOTO, 2017).

Considerando que a EPT, incluindo a EJA, na perspectiva histórico-dialética, tem como princípio a formação integral dos sujeitos nela inseridos, consideram-se fundamentais as práticas educativas que possibilitem a apropriação das tecnologias “como elementos mediadores de sua relação com o mundo do trabalho e com a educação” (BORGES *et al.*, 2019, p. 10).

Para o aprofundamento da compreensão da EPT na modalidade EJA como espaço de formação para a superação das desigualdades existentes entre as classes sociais, por meio da integração entre educação e trabalho enquanto uma possibilidade de formação politécnica, integral e omnilateral, a pesquisa embasa-se em Ciavatta (2014), Frigotto (2007), Ramos (2008), dentre outros que abordam essa temática.

O conceito de politecnia, abordado na pesquisa, ampara-se nos pressupostos do materialismo histórico dialético e tem o trabalho como princípio educativo no sentido ontológico da formação humana, divergindo da lógica capitalista de educação, cuja proposta é a formação fragmentada e alienada para a classe trabalhadora. Nessa perspectiva, compreende-se que a formação integral somente é possível na superação da dualidade fundada entre o trabalho manual e trabalho intelectual, com o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno da unidade entre as formações profissional e intelectual.

Considera-se que a proposta de integração dos currículos da educação profissional e educação básica na EPT, inclusive na EJA, tenha relevância, por ser pautada no princípio de educação igualitária que propicie o acesso do sujeito aos conhecimentos e à cultura, construídos historicamente pela humanidade. Dessa forma, pode possibilitar ao educando a realização de escolhas que o fazem sujeito de transformações, na medida em que oferta condições de construir caminhos para a produção da vida, um deles o próprio trabalho como princípio educativo. Ou seja, o trabalho, nessa perspectiva, é capaz de propiciar a ação do sujeito para a transformação da sociedade, conforme é elucidado por Castro, Machado e Vittorete (2010); Paro (2010) e Ramos (2008).

Ao considerar as tecnologias como constituições históricas, entende-se a importância de estarem inseridas nas propostas e práticas pedagógicas na educação formal voltada para a formação do trabalhador, por ser esse um espaço de acesso e de apropriação aos conhecimentos historicamente construídos, necessários à formação para a vida, incluindo o trabalho.

Conceber a EPT, inclusive a EJA, como espaço de formação integral do trabalhador requer compreender a relevância de propostas educativas que considerem a interação entre professores, estudantes e tecnologia, considerando os agentes das propostas pedagógicas como sujeitos históricos constituídos pelo trabalho. Nesse contexto, a tecnologia, como objetivação do trabalho

humano, constitui elemento importante para a formação politécnica e omnilateral trabalhador.

Nesse sentido, a pesquisa em curso se fundamenta na compreensão das tecnologias como construtos culturais mediadores da aprendizagem, não no sentido da mediação do ponto de vista idealista, mas compreendida como o conjunto de relações que consideram a linguagem, a tecnologia, o professor, o aluno e o momento histórico.

Considerações em trânsito

Na revisão de literatura, foi possível observar o entendimento da importância de propostas de uso dos recursos tecnológicos no contexto educacional que considerem os sujeitos envolvidos, os objetivos a serem alcançados, além das formas de uso das tecnologias. Está presente o entendimento do papel do docente como mediador nas propostas pedagógicas de uso das tecnologias (MELO, 2018).

Concernente ao descritor Educação Profissional e Tecnológica e Tecnologias digitais, os estudos identificados abordam as práticas em sala de aula, nos cursos EPT, desenvolvidas com o uso das tecnologias digitais. É evidenciada a importância da formação crítica do docente ao uso das tecnologias, para além do saber-fazer, no sentido de superar a visão instrumental no tocante às tecnologias no âmbito da educação (PINHEIRO, 2016).

Ainda, relativamente ao descritor EJA EPT e Tecnologias, os estudos apontaram a relevância das tecnologias nas atividades pedagógicas nessa modalidade de ensino. Percebe-se a compreensão da escola como instituição responsável em formar o cidadão e, portanto, relevante no sentido de contribuir para o acesso dos sujeitos às tecnologias, uma vez que o uso destas, no âmbito escolar, pode propiciar o desenvolvimento de saberes necessários em outros contextos sociais (SILVA; SANTOS, 2015).

Partindo do exposto, conclui-se que os dados levantados até o momento apontam para a relevância do uso das tecnologias nas

práticas educativas na EPT, com vistas à formação integral dos sujeitos envolvidos. Para isso, é apontada a necessidade de repensar a formação inicial e continuada dos professores, considerando que, nos estudos analisados, aponta-se estranhamento do professor às tecnologias enquanto fator que contribui para a pouca utilização destas nas propostas pedagógicas em sala de aula.

A revisão da literatura evidencia a necessidade do desenvolvimento de pesquisas sobre os usos das tecnologias nas práticas educativas na EJA-EPT, tendo em vista serem poucos os estudos que abordam a relação entre tecnologias e a EPT, sendo ainda mais reduzido o número de pesquisas que apresentam essa relação com EPT no âmbito da EJA.

Referências

ARAÚJO, C. H. S. *Elementos constitutivos do trabalho pedagógico na docência online*. 2014. 168 f. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Programa de Pós-Graduação, Goiânia, 2014.

ARAÚJO, C. H. S. *Discursos Pedagógicos Sobre os usos do computador na educação escolar (1997-2007)*. 2008. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Católica de Goiás, Goiânia, Goiás. 2008.

BORGES, K, P. *et al. Tecnologias de informação e comunicação: apropriações na educação de jovens adultos* <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/2708>. Acesso em 30 mar. 2020.

CIAVATTA, M. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral: Por que lutamos? *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 23, n.1, p.187-205, jan.- abr., 2014

CASTRO, M. D. R. C.; MACHADO, M. M; VITORETTE, J. M. B. Educação Integrada e PROEJA: diálogos possíveis. *Revista Educação e Realidade*, v. 35, n. 1, 2010, p. 151-166.

ECHALAR, A. D. L.F.; PEIXOTO, J. OLIVEIRA, N. C.; CARVALHO, R. M. A. A. A visão dos professores sobre o uso das

tecnologias na educação. In: ECHALAR, R. D. L. F.; PEIXOTO, J.; CARVALHO, R. M. A. (orgs). *Ecos e repercussões dos processos formativos nas práticas docentes mediadas pelas tecnologias: a visão dos professores da rede pública da educação básica do estado de Goiás sobre os usos das tecnologias na educação*. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2016b, p. 103-116.

FEENBERG, A. *O que é filosofia da tecnologia?* 2003. Disponível em https://www.sfu.ca/~andrewf/Feenberg_OQueEFilosofiaDaTecnologia.pdf. Acesso em: 26 mar. 2020.

FRIGOTTO, G. *A relação da educação profissional e Tecnológica com a universalização da Educação básica*. 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/228625039_A_relacao_da_educacao_profissional_e_tecnologica_com_a_universalizacao_da_educacao_basica. Acesso em 28 mar. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE GOÁS (IFG). *Plano de Desenvolvimento Institucional (2020-2023)*. Goiânia: 2018. Disponível em: https://www.ifg.edu.br/attachments/article/11546/PDI_IFG_2019_2023.pdf. Acesso em 11 maio 2020.

MÉLO, V. N. O. *Tecnologias como recursos de ensino e os desafios de implantação na educação*. Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR Curitiba - Paraná – Brasil - ISSN impresso 1516-280X e ISSN eletrônico 2179-6122 - n.18, p. 37-48, 2018.

MORAES, M. G. *Pesquisa sobre Educação e Tecnologias: questões emergentes e configuração de uma temática*. 2016. 159 f. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Programa de Pós-Graduação, Goiânia, 2016.

MORAES, M. G; PEIXOTO, J. Estado do conhecimento como perspectiva crítica para as pesquisas em educação: “Educação e Tecnologias” em questão. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 3, p. 321-338, set./dez., 2017. Disponível em <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>. Acesso em 24 fev. de 2020.

MOURA, D. H. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? *Revista Educação & Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, jul./set. 2013a.

PARO, V. H. *Educação como exercício de poder: crítica ao senso comum em educação*. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PEIXOTO, J. Relações entre sujeitos sociais e objetos técnicos: uma reflexão necessária para investigar os processos educativos mediados por tecnologias. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 20, n. 61, abr./jun., 2015. p. 317 - 332. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n61/1413-2478-rbedu-20-61-0317.pdf>. Acesso em 19 jan. 2019.

PEIXOTO, Joana. Tecnologias e relações pedagógicas: a questão da mediação. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá. v. 25. n. 59, p. 367 – 379, maio/ago., 2016.

PEIXOTO, J; ARAUJO, C. H. S. *Tecnologia e Educação: algumas considerações sobre o discurso pedagógico contemporâneo*. 2012 Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a16.pdf>. Acesso em 04 nov. 2019.

PINHEIRO, L. A. B. Tecnologia articulada à formação de professores para a educação profissional. *Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico*, v. 2, n. 4, ano 2016. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/104>. Acesso em 23 mar. 2020.

RAMOS, M. *Concepções do Ensino Médio Integrado*. 2008. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/comcepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf. Acesso em 20 mar. 2019.

SOUSA, D. R. *Tecnologia na mediação do trabalho docente: Contribuições da teoria histórico - cultura*. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2019. Disponível em <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/4455/2/Daniela%20Rodrigues%20de%20Sousa.pdf>. Acesso em 10 mar. 2020.

SILVA, A. M; ARAÚJO C. H. S. Interlocução entre Tecnologia e Educação Profissional e Tecnológica (2013-2018). *Revista Anápolis Digital*, v. 8 n. 1 (2019). Disponível em: <http://portaleducacao.anapolis.go.gov.br:8115/revistaanapolisdigital/wp-content/uploads/vol8/03.pdf>. Acesso em 19 mar. 2020.

SILVA, M. N. S; SANTOS, M. M. As tecnologias de informação e comunicação no ambiente escolar. *Revista Educação e Tecnologia*, n.15 (2015). Disponível em: <http://revistas.utfpr.edu.br/pb/index.php/revedutec-ct/issue/view/125/showToc>. Acesso em 15 mar. 2020.

VIEIRA PINTO, A. *O conceito de Tecnologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

Seção 3: Reinvenções por meio das Artes, da Literatura e da História

Casa de Vinícius: apreciação musical por meio de concertos didáticos do grupo Ciranda da Gente - Ciranda da Arte

Danilo Silva Duarte
Élton Perpetuo Rosa Pereira
Getúlio Corrêa Chartier
Lamartine Silva Tavares

Apresentação

Este artigo aborda o concerto didático *Casa de Vinicius* na perspectiva da apreciação musical como forma de construção de conhecimento musical compartilhado com os alunos da Rede Estadual de Educação de Goiás. O concerto citado propôs a sensibilização musical dos alunos através da poesia e da música de Vinícius de Moraes. Partimos, inicialmente, da apresentação dos aspectos da pedagogia musical contemporânea, discorrendo sobre o contexto histórico e a relação deste com a situação social em que surgiu a Bossa Nova. Incluímos a discussão de situações peculiares da educação musical brasileira e as possibilidades encontradas para executar o concerto nas escolas. Como documentos que comprovam a experiência relatada, apresentamos alguns portfólios, partituras, arranjos, fotografias e depoimentos de estudantes. Salientamos a importância de não deixar esquecida ou guardada em gavetas, inacessíveis, essa música que faz parte da história brasileira.

Introdução

Este trabalho analisa a importância da apreciação musical e da experiência artística causada pela música e pelo conteúdo poético

de Vinicius de Moraes. Esta análise ocorre no contexto específico do concerto intitulado *Casa de Vinicius*. Trata-se de um concerto didático musical do grupo *Ciranda da Gente*, do Centro de Estudos e Pesquisas Ciranda da Arte, uma instituição ligada à Secretaria Estadual de Educação de Goiás.

Entendendo que a música popular é uma importante ferramenta para alcançar os alunos, além de um conteúdo histórico/cultural relevante, essa estratégia pedagógica tem o intuito de proporcionar o aprendizado musical dos estudantes, principalmente no que diz respeito aos processos de sensibilização artística. Buscamos, cotidianamente, através de pesquisas e planejamentos, propor aos estudantes da Rede Estadual de Educação de Goiás uma aula diferenciada do formato tradicional. A luta dos educadores musicais para a garantia do ensino de música na rede pública, sistematizado para todos, ecoou vividamente nesse concerto didático, visando, assim, a uma formação humana integral.

Neste texto, abordamos, inicialmente, a relação entre educação musical e processos formativos da apreciação. Posteriormente, abordamos o concerto *Casa de Vinicius*, a Bossa Nova e o músico-poeta Vinicius de Moraes. Finalmente, no último item, realizamos uma breve análise documental e de conteúdo, na qual apresentamos, de modo sucinto, uma descrição do concerto *Casa de Vinicius*, dos portfólios que relatam as experiências em sala de aula, das partituras dos arranjos elaborados, das fotografias e de alguns depoimentos.

Ante as considerações finais, abordamos os principais pontos relacionados ao sentido educativo musical da experiência aqui relatada, tanto para os estudantes, quanto para nós educadores, que almejamos uma educação plena e abrangente.

Educação musical e processos formativos da apreciação

A apreciação musical se dá, primeiramente, através da escuta. Sua importância no processo educativo ocorre de várias formas, pois a observação e a interpretação individual que cada aluno realiza quando aprecia uma obra constrói uma teia imaginária e lúdica que permeia a formação integral do indivíduo. A apreciação da *Casa de Vinicius* se deu para além do aspecto musical, sendo uma característica marcante do “poetinha” (nome dado carinhosamente por Tom Jobim) o entrelaçamento entre sua obra poética e musical, “hora poeta, hora sabiá” (assim o descreviam seus amigos diplomatas e artistas que viviam no mesmo ciclo que o seu) (TANCREDI, 2022, p. 1).

Destacando a obra de Vinicius de Moraes, é necessário compreendermos a complexidade do hibridismo artístico que ele inseria nas observações do cotidiano amoroso, na vida dos bares e nas madrugadas boêmias do Rio de Janeiro. A força lírica existente na música que soa de seus poemas e, mais tardiamente, sua opção em assumir a linguagem musical dentro de sua obra poética, deu a Vinicius de Moraes a capacidade de se comunicar com todas as idades.

Assim, compreendemos a importância das perspectivas educativas musicais vinculadas ao aprendizado da sua escrita poético-musical. Esse assunto tem atravessado muitas perspectivas sociais, tendo sido questionado pela própria educação musical contemporânea pela maneira como é feita, por suas qualidades, por seus problemas e pelo impacto no próprio processo de educação. Nesse sentido, questionamos como superar o ensino teorizante da música, que por outro lado – alcance, primeiramente, o lado sensível do estudante, para além do registro gráfico da organização sonora, que é a notação musical tradicional.

Questionamos como superar uma perspectiva educativa musical tradicionalista que, em muitos aspectos, tem sido um instrumento de exclusão social, pois, caso usada de maneira elitista,

por conta da história eurocêntrica de sua construção, pode estabelecer um distanciamento do aluno com a própria música, com os sons à sua volta e até com sua maneira de se expressar musicalmente.

Identificação da educação musical contemporânea

Primeiramente, é necessário pensarmos a contemporaneidade como um tempo de integração de linguagens em que a música é alimentada pela troca de experiências plurais que a sociedade vai criando como uma amálgama dinâmica. Desde a aprovação da lei 11.769/2008, segundo a qual a música passaria a ser conteúdo curricular obrigatório na educação brasileira, fomentaram-se os desafios que essa lei representou para todos os docentes que faziam parte do cenário da educação musical no Brasil. Os sistemas educacionais brasileiros deveriam, a partir dessa nova lei, adaptar seus currículos, de forma a atender a obrigatoriedade apontada¹ no texto legal (FIGUEIREDO; SOARES, 2010).

A partir dessa perspectiva histórica do desenvolvimento e da caracterização da educação musical brasileira, identificamos a presença de um grande desafio contemporâneo na formação dos professores de música para atuarem na realidade da educação brasileira. O professor é o responsável por entender e lidar com as múltiplas manifestações culturais, com as pluralidades artísticas que envolvem a contemporaneidade. “Essa abordagem implica em considerarmos que toda prática musical ‘fenômeno transversal’ que perpassa todos os espaços sociais” (ARROYO, 2002, p. 2). Assim, todas as práticas e linguagens musicais podem ser inseridas, trabalhadas e refletidas em sala de aula, em diversos contextos.

A educação musical deve dar conta dessas questões, ao buscar despertar no sujeito/ouvinte a consciência da relação que ele tem com a música, bem como o papel desta na sua vida, nas relações

¹ Substituída pela nova legislação (Lei Nº 13.278, de 2 de maio de 2016), que indica quatro linguagens obrigatórias: artes visuais, dança, música e teatro.

sociais e na construção de afetos. O ser sensível à música “não é uma questão de mística ou de empatia, não se refere a uma sensibilidade dada, nem a razões de vontade individual ou de domínio, trata-se, na verdade, de uma sensibilização adquirida, construída num processo” (PENNA, 2008, p. 29). Esse pensamento é corroborado por Constantino (2011, p. 23), quando afirma que: “a apreciação musical relaciona-se com a escuta atenta dos sons”; escuta essa que também pode ser desenvolvida tanto nos concertos didáticos, quanto durante as aulas de educação musical, em que os alunos são instigados pelo professor a observar vários elementos que compõem a música, para além do fenômeno sonoro.

Nesse sentido, pontuamos que a pesquisa e o reuso de conteúdos e metodologias pelo professor de música estão inseridos na abordagem contemporânea, na tentativa de não distanciar ainda mais o aluno da música, enquanto apreciador e ouvinte ativo, visto que este reage aos estímulos e às provocações lançadas pelo professor em sala de aula. O distanciamento pode se dar por muitos motivos, incluindo a não aceitação do professor da realidade sociocultural do aluno e, até mesmo, pelas abordagens eurocêntricas ainda recorrentes na nossa educação.

Nesse sentido, a relativização dá a flexibilidade necessária, requerido pelo ensino contemporâneo de música (ARROYO, 2002). Assim, os conceitos que relacionam a Contemporaneidade e a Educação Musical devem ser investigados e interpretados analiticamente, quando buscamos o aprofundamento do assunto. Para Arroyo (2002):

O termo educação musical abrange muito mais do que a iniciação musical formal, isto é, é educação musical aquela introdução ao estudo formal da música e todo o processo acadêmico que o segue, incluindo a graduação e pós-graduação; é educação musical o ensino e aprendizagem informal da música (ARROYO, 2002, p. 18).

Nesse sentido, podemos perceber que o termo, de forma abrangente, relaciona-se aos sistemas escolares e acadêmicos tanto quanto aos empíricos que estão fora desse lócus de produção

científica. Esse abarcamento e essa ampliação na compreensão do aspecto educacional musical na contemporaneidade se distanciam da educação musical do século XX (período da educação musical baseado nas culturas europeias, na música de concerto), cuja lógica estava baseada no cartesianismo e no positivismo.

Segundo Pereira (2018), a educação musical contemporânea deve procurar a superação do ensino tradicionalista. Na perspectiva contemporânea do ensino musical, fica nítida a necessidade de aproximação do professor em relação à realidade individual de cada contexto e de cada aluno, diferentemente do ensino tradicional, mais teorizante e menos contextualizado.

A educação musical contemporânea, nesse caso, é um aglomerado de experiências revisadas pelas práticas, em que podemos notar as diferenças de postura do professor diante das necessidades formativas tanto de seu material de trabalho, quanto aquelas do aluno, de relacionar-se com o sentido da ação artística/musical.

A apreciação musical e a formação de plateia

De acordo com as tendências contemporâneas da educação musical, as práticas pedagógico-musicais em sala de aula devem privilegiar a integração das atividades de apreciação, execução e composição (PENNA, 2008). Em relação à apreciação, é importante conhecer as músicas que os alunos gostam de ouvir; entretanto, o professor não pode se limitar apenas ao gosto dos alunos. Tanto na apreciação quanto na execução, é necessário possibilitar outras escutas, o estranhamento e o conhecimento de outras melodias (SILVA; PEREIRA, 2018).

Nesse sentido, as atividades de apreciação devem levar os alunos a focalizarem os materiais sonoros, os efeitos, os gestos expressivos e a estrutura da peça, para compreenderem como esses elementos são combinados. Freire (2001) explica que “a apreciação musical é tratada de forma superficial ou equivocada,

confundindo-se, muitas vezes, com o simples ‘gostar da música’ ou com uma escuta que não contribui para a construção do conhecimento musical”.

Consequentemente, o processo de desenvolvimento de uma audição crítica e estética pode apontar para várias ações pedagógico-musicais (STIFFT, 2012). Dentre elas, destacamos o trabalho com repertórios que incorporem outras possibilidades, a apreciação e a aprendizagem de um trecho da música que possa ser cantado ou apresentado durante uma apresentação ou recital, promovendo e estimulando a interação entre o músico e o público.

Se, por um lado, a apreciação musical pode ser tratada de maneira subjetiva, individual, por outro, a formação de plateia opera na lógica da objetivação externa, coletiva. Embora pareçam diferentes, quando tratamos de concerto didático, elas passam a estabelecer conexões cooperativas e interdependentes. Nesse sentido, Freire (2001) relata:

No trabalho com apreciação musical que venho desenvolvendo há alguns anos, tenho utilizado a apreciação como uma atividade de escuta que confere sentido ao material sonoro percebido possibilitando uma compreensão da forma. Com base na fenomenologia da música, tenho considerado forma como a estrutura da música tal como é percebida e compreendida pelo ouvinte, ou seja, tenho tratado a forma não do ponto de vista do compositor, mas do ponto de vista do ouvinte (FREIRE, 2001, p. 70, grifos da autora).

Na apresentação do espetáculo *Casa de Vinícius*, buscamos tratar os dois pontos de vista, tanto do compositor quanto do ouvinte, conciliando essas duas visões com o intuito de ampliar as possibilidades da apreciação musical do estudante e, consequentemente, contribuir para sua formação enquanto plateia.

As circunstâncias atuais de exposição à música estabelecem uma ligação direta desta com os ouvintes, possibilitando uma série de aprendizagens que tornam os sujeitos capazes de capturar os momentos de tensão e distensão, bem como a dinâmica expressiva que estrutura o discurso musical (GUIMARÃES, 2008, p. 2).

As exposições com o ambiente sonoro, com as circunstâncias que levam os alunos a refletirem, imprescindivelmente, sobre suas “culturas”, estão ligadas ao despertar para o novo. Despertam no indivíduo diversas chaves de compreensão sobre sua vida, seus valores, seus sentimentos e suas vivências. Desenvolve-se, a partir da apreciação musical, o raciocínio crítico para as diversas diretrizes sociais que cercam a vida do aluno. Ou seja, a música é utilizada como ferramenta de construção de saberes em diversos níveis de amplitude.

Quando falamos em concerto didático e formação de plateia, precisamos refletir sobre a nossa postura em uma apresentação musical, bem como sobre ações didáticas musicais que podem transformar a apreciação passiva numa escuta atenta e crítica (STIFFT, 2012). Nessa postura, a criatividade do executante é importante na hora de interagir com o público, a fim de transformar a apreciação numa interação participativa.

Constatamos que a apreciação é uma das atividades mais importantes da educação musical, porque desenvolve a audição crítica e estética do aluno. Esta, então, não pode mais ser tratada como mera audição descompromissada. (AGUIAR; LEÃO, 2020).

Concerto *Casa de Vinícius*, bossa nova e Vinícius de Moraes

O concerto *Casa de Vinícius* (GOIÁS, 2015) buscou relacionar as vivências musicais dos dois ambientes, dentro e fora da escola, com os conhecimentos musicais adquiridos em outras escutas possíveis, com músicas que não fazem parte da vivência desses alunos. Como o professor deve ser, também, um pesquisador, um problematizador, alguns questionamentos são levantados: de que forma o concerto didático pode ser explorado em um trabalho educativo-musical no ambiente escolar? Como o recital didático pode contribuir para possibilitar novas escutas para os alunos? Como a vivência musical dos alunos pode ser explorada na atividade de formação de plateia? Quais relações podem ser

estabelecidas entre a vivência musical dos alunos e a formação de plateia? Como o recital didático pode ser utilizado para ampliar e transformar a escuta musical dos alunos?

Partindo dessas questões, nosso trabalho indaga de que forma o concerto didático pode ser utilizado para ampliar a escuta musical dos alunos no ambiente escolar, considerando a relação entre aquilo que eles ouvem e os estilos que não fazem parte de seu universo musical, a partir da associação entre o seu conhecimento musical intuitivo e o repertório do concerto didático.

Nesse sentido, tivemos como objetivo geral promover concertos didáticos, visando a ampliar a escuta musical dos alunos no ambiente escolar, considerando a relação entre o que eles ouvem e os estilos que não fazem parte de seu universo musical, a partir da associação entre o seu conhecimento musical intuitivo e o repertório do concerto didático. Também, visamos a despertar o interesse por músicas que não façam parte da vivência cotidiana dos alunos, possibilitando novas formas de envolvimento com a música e contribuindo para a formação crítica sobre o repertório apresentado. Enfatizamos que o objetivo foi levar concertos didáticos para as escolas da rede pública estadual, focalizando a poesia de Vinícius de Moraes e a Bossa Nova em forma de apreciação e escuta ativa/crítica.

Os objetivos específicos do concerto foram: despertar o gosto por músicas que não fazem parte da vivência musical dos alunos; analisar de que forma a atividade de formação de plateia pode se relacionar com a vivência musical dos alunos; discutir como o concerto didático pode proporcionar novas escutas para os participantes do concerto, por meio do seu programa; relacionar o trabalho educativo-musical no ambiente escolar com a atividade de formação de plateia.

Vale ressaltar que o processo de formação de plateia pode envolver, ainda, outras ações, como cursos de formação para professores, palestras interativas, oficinas e concertos didáticos (BASTIÃO, 2009). Dessa forma, o concerto *Casa de Vinícius* (GOIÁS, 2015) foi desenvolvido por músicos que atuam no Centro de Estudo e

Pesquisa Ciranda da Arte, um núcleo pertencente à Secretaria Estadual de Educação de Goiás. Como professores da rede estadual, criamos, arranjamos e estruturamos um concerto didático que surgiu de um show que fazíamos com as canções de Vinícius de Moraes.

Ao longo das apresentações, notamos quão rica e cheia de informações valiosas eram aquelas canções. Percebemos que aquele show se desdobraria facilmente na forma de concerto didático, o que justificaria também nosso papel de arte/educadores. Assim, uma grande preocupação sempre abordada em nossas conversas corriqueiras era a valorização dos gêneros musicais (que ajudaram a construir a história do nosso país). Para nós, executar esse trabalho foi estar na luta contra o descaso em relação a uma música imprescindível, foi estar na contramão do fluxo comum da indústria cultural.

Propostas musicais, artísticas e pedagógicas

Partindo do espetáculo *Casa de Vinícius*², criado em 2014, o grupo Ciranda da Gente resolveu avançar nas ideias em busca de uma necessária renovação metodológica. Pensando com Nogueira (2004, p.1), “a experiência musical não pode ser ignorada, mas sim compreendida, analisada e transformada criticamente”. Dessa forma, entendendo que a música popular é uma importante ferramenta para alcançar os alunos e o público em geral, criamos uma estratégia pedagógica no intuito de conseguirmos resultados quanto ao desenvolvimento e aprendizado musical dos alunos.

Tomamos decisões estrategicamente pensadas em relação à ordem do repertório. Escolhemos a música mais conhecida de Vinícius, *A casa*, para abrirmos o concerto didático. Começamos a cantar sempre de fora da sala, para que o som, sem a nossa presença, estimule a curiosidade e atenção dos alunos. Do meio ao fim da música, já estamos todos juntos frente à sala, e logo que termina a primeira música, já iniciamos a próxima, sem tantos

² Coordenação e arranjos de Bruno Rejan: <http://lattes.cnpq.br/1420321007056768>

momentos de pausa, para que o conteúdo seja lançado dinamicamente aos alunos. Abrir a apresentação, de forma a chamar a atenção do interlocutor pela letra da música destaca a parte musical e artística.

Assim, o grupo cria, na versão mais simplificada, um concerto didático com intuito de atender às escolas estaduais, do nível fundamental ao médio, tendo como base parte de um espetáculo maior. Para essa apresentação de cunho pedagógico, nossa prática foi pensada da seguinte forma: seleção das canções, poesias, cenas e instrumentos³ que ofereçam um papel educativo e que estimulem o interlocutor à apreciação musical, de forma diferente dos veículos midiáticos. Além disso, fora nosso ensejo apresentar um importante personagem da história da arte, estimulando o apreço pela poesia.

Por isso, os objetivos que buscamos com esse trabalho foi apresentar aos alunos um importante compositor para a história da música brasileira. Além disso, estimular a percepção musical e a sensibilidade estética do educando, na forma de concertos didáticos sobre a Bossa Nova. Ainda, estimular concertos de vivências que auxiliem no processo de aprendizagem dos educandos.

Enfatizo um momento significativo do concerto didático, o bate-papo que temos com os alunos, ao final. Trata-se, basicamente, de um “aulão” em forma de bate-papo descontraído e leve. Nele, explicamos desde o surgimento da Bossa-Nova, até aspectos mais específicos de sua estética musical. Mostramos exemplos dos acordes dissonantes (ao teclado) executados nas músicas durante a apresentação, exemplificando as características timbrísticas das vozes na Bossa-Nova. Também, contamos casos curiosos da história desse gênero brasileiro, e acrescentamos a histórias dos instrumentos e suas peculiaridades etnomusicológicas. É perceptível que, por meio dos exemplos e das histórias contadas,

³ O repertório para o concerto didático era formado pelas canções: *Olha Maria, Sem você, Gente humilde, Só danço samba, Samba para Vinícius, A felicidade, A casa, O morro, Gente humilde, Eu sei que vou te amar, Aquarela com tarde de itapuã* e recitação da poesia *Soneto de fidelidade*. Instrumentos usados: baixo acústico, teclado, cajon, flauta e sax. Vozes: soprano, contralto, tenor e baixo.

os alunos acolhem nosso tópico de forma encantadora, contextualizando o que está sendo dialogado.

O bate-papo é leve um diálogo direto e simples. Conversamos sobre o compositor Vinícius de Moraes, abordamos, brevemente, sua biografia e a importância da sua poesia quando entrelaçada ao som dos acordes e melodias da Bossa-Nova, enfatizamos a importância de escutarmos música não só por lazer ou entretenimento, mas também por reflexão – algo que envolve escuta ativa e olhar histórico, que perpassa o simples prazer que um som qualquer pode nos trazer, mas, além disso, a situação e o contexto das canções nos explicam sobre a vida.

Metodologia

Levantamento Documental

A abordagem metodológica desta investigação tem por base a pesquisa qualitativa. Utilizamos a metodologia de exposição de dados inspirada nas experiências do investigador⁴ (PIMENTEL, 2015), incluindo as narrativas pessoais de vivência dos processos artísticos, musicais e pedagógicos relatados, assim como do próprio concerto em funcionamento, e também algumas narrativas dos estudantes participantes.

Decidimos incluir uma Pesquisa Documental⁵ (RAPLEY, 2014), com base na organização de alguns documentos gerados do próprio concerto *Casa de Vinícius* (GOIÁS, 2015), incluindo os documentos oficiais – portfólios, partituras, vídeos e fotografias,

⁴ Pimentel (2015) explica que a pesquisa em Arte tem incluído a experiência como parte do processo investigativo, como modo de colaboração para a pesquisa artística, considerando os aspectos subjetivos, os modos de percepção pessoal, a qualidade emocional e a reflexão ligada ao estético e ao intelecto.

⁵ No contexto da pesquisa qualitativa, Rapley (2014) explica que a inclusão do estudo documental oportuniza o processo de relacionar documentos e textos, de modo a valorizar uma “atitude analítica”, aproximando-se dos modos de funcionamento das instituições.

descrição dos concertos nas escolas e algumas cartas e questionários respondidos pelos estudantes da rede Estadual de Educação de Goiás, atendidos nas apresentações realizadas nos anos de 2015 até 2019.

O concerto *Casa de Vinícius*, comentado em todo trabalho, foi elaborado no ano de 2015 por um grupo de professores de música da Rede Estadual de Educação de Goiás, que atua junto ao Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte.

Os portfólios do concerto *Casa de Vinícius* são documentos que relatam e sistematizam o processo de aplicação deste nas escolas. Os portfólios podem ser acessados em sua versão completa, também em um link remoto⁶.

Foram elaborados mais de seis arranjos para apresentação nas escolas. Algumas canções foram gravadas e disponibilizadas no canal *Webizine Ciranda da Arte*, no Youtube. As canções que fizeram parte do espetáculo são apresentadas a seguir, juntamente com os links de acesso remoto⁷:

- *Olha Maria*: https://www.youtube.com/watch?v=YI4nhlGq_yI
- *Sem você*: https://www.youtube.com/watch?v=UsUt-yoP_2k
- *Gente humilde*: https://www.youtube.com/watch?v=NP0hH5_3eq8
- *Só danço samba*: <https://www.youtube.com/watch?v=GOhBQaJXZkQ>
- *Samba para Vinícius*: <https://www.youtube.com/watch?v=WMUuVWy1-xw>
- *A felicidade*: <https://www.youtube.com/watch?v=b9RKQryOHn8>

Na figura 1, apresentada a seguir, é possível observar os seis primeiros compassos do arranjo elaborado sobre a canção *A*

⁶ Portfólios do concerto *Casa de Vinícius*: https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1G7GWiJp5SpagAWeWL_sP6BoIWFR-_jq

⁷ Apresentação disponibilizada de *Só danço samba* no Youtube: <https://youtu.be/GOhBQaJXZkQ>

felicidade. Nessa canção, é possível analisar a disposição das vozes que compreendem uma tessitura sonora, dentro de uma perspectiva do estilo vocal da Bossa-Nova, que apresenta um acorde em harmonia mais fechada. No quesito melodia, podemos destacar a voz principal em registro soprano. No quesito ritmo, os instrumentos acompanham, fazendo as vozes com levadas da Bossa-Nova, de modo a destacar o texto, o qual também induz e elabora o ritmo. No quesito harmonia, além de apresentar uma tessitura mais fechada, há também sempre a presença dos elementos dissonantes, característicos da Bossa-Nova. Toda essa gama de elaboração, que constituiu os arranjos, objetivou apresentar aos estudantes alguns elementos da obra de Vinícius de Moraes, contextualizados no gênero musical Bossa-Nova.

Figura 1 - Primeiros compassos da partitura da canção *A Felicidade*⁸, arranjo de Bruno Rejan⁹.

A Felicidade
Ciranda da Gente Tom Jobim e Vinicius de Moraes
Arr: Bruno Rejan

Grade

Intro

Soprano *com pouco ritmo...*
Tris - te za não tem fim _____ fe - li - ci -

Alto *com pouco ritmo...*
Tris - te za não tem fim _____ fe - li - ci -

Tenor *com pouco ritmo...*
Tris - te za não tem fim _____ fe - li - ci -

Baixo *com pouco ritmo...*
Tris - te za não tem fim _____ fe - li - ci -

Teclado, Baixo e Bateria *com pouco ritmo...(Piano)*
Em7(9) A7sus9 A7(b9) D7M(#5) G7M Em7(9)

⁸ Apresentamos, no link que segue, a grade completa da partitura: https://drive.google.com/file/d/1Be00mXPKw_6NDpszh98HjyhEXetRV0B/view

⁹ Apresentamos, no link que segue, uma entrevista com Bruno Rejan sobre o concerto *Casa de Vinícius*: <https://youtu.be/OcSxmzIB-ww>

Nas figuras 2 e 3, apresentadas a seguir, temos o momento recitativo da poesia *De tudo, ao meu amor serei atento* (figura 2); na figura 3, temos uma foto do grupo, juntamente com os estudantes, ao final da experiência.

Figura 2 - Apresentação em sala de aula, em 2018.



Figura 3 - Apresentação em sala de aula, em 2018.



Disponibilizamos também, a título de exemplificação, alguns questionários aplicados nas escolas participantes do concerto *Casa de Vinícius*, com a finalidade de averiguar o impacto pessoal nos estudantes. Ressaltamos que esse instrumento foi elaborado pelo

grupo por ocasião das apresentações, não sendo pensado como um instrumento de pesquisa. Apresentamo-lo, aqui, como documento que complementa a pesquisa sobre a aplicação do concerto na prática. Os links dos quatro questionários são os seguintes:

1) <https://drive.google.com/file/d/1zffARY1Pt9pGNJbNXtVCaekhZXSUbrH/view?ts=62b72c38>

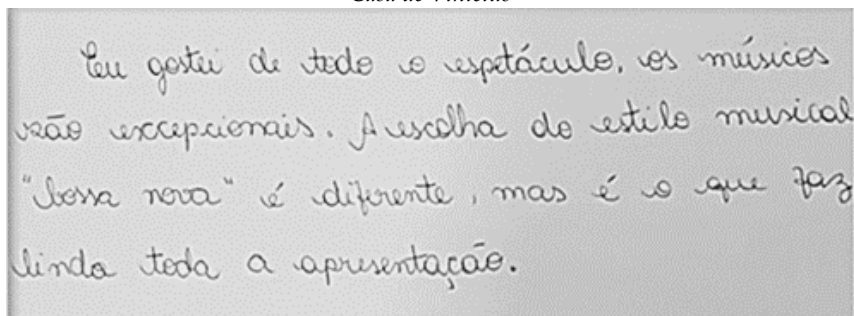
2) https://drive.google.com/file/d/1zZ_7jLVl0Lf8vNfzao1qKWb8pQo2uj8A/view?ts=62b72c47

3) https://drive.google.com/file/d/1zg89Ub4uRbhl6wdcG02_jdaCKM8aLdWN/view?ts=62b72c57

4) <https://drive.google.com/file/d/1ztk8LcWYv-ZsAwuWO4nrxrLJdMCaFefgp/view?ts=62b72c64>

Na figura 4, apresentada a seguir, temos um depoimento coletado de um(a) estudante que participou do concerto como ouvinte ativo(a).

Figura 4 - Depoimento do aluno A sobre a apresentação do concerto didático
Casa de Vinicius



Ele(a) explica que gostou da totalidade do espetáculo, demonstrando, na escrita, que o recital não fora estritamente musical, pois abrangeu a declamação e recitação de poesias, ampliando a apresentação a ponto de ser considerada um "espetáculo". O(a) estudante também destacou a qualidade dos músicos, sendo capaz de compreender o estilo musical Bossa-Nova

como “diferente” – apesar da carga semântica de estranheza inclusa nesse signo, o “diferente” fez ser linda toda apresentação.

Resultados

Observamos, por meio da experiência relatada e documentada, que a música faz parte da vida cotidiana dos estudantes, e que há um grande interesse em ampliar as experiências e conhecimentos nesse campo da atividade. É grande o envolvimento que os estudantes dos nossos dias têm com a música.

Além de ouvir música por meio de recursos que a tecnologia oferece, eles vivenciam música na igreja, em shows, em determinadas atividades escolares e em vários outros momentos do cotidiano (SOUSA; PEREIRA, 2020). Ouvir música é uma das atividades mais frequentes entre os jovens (SILVA; PEREIRA, 2018). Eles compram e compartilham CDs, fazem downloads de músicas na Internet, utilizam aparelhos de MP3, celulares, rádio e TV para ouvir música, explorando os recursos que a tecnologia oferece.

De modo geral, temos observado que a vivência e a experiência musical dos estudantes têm acontecido fora dos muros institucionais, embora estas não estejam sendo aproveitadas pela escola. Como educadores musicais, precisamos rever os conceitos relativos ao ensino e à aprendizagem de música na escola, e nossas práticas precisam estar mais voltadas a escutar e enxergar o que acontece dentro e fora das unidades de ensino.

Em nossa investigação sobre o funcionamento do concerto *Casa de Vinícius*, observamos o quanto é necessário que a proposta pedagógica musical interaja com a realidade dos estudantes, de modo a buscar uma formação musical que sensibilize o estudante para os elementos mais profundos e significativos da experiência sonora e musical.

Comprovamos a necessidade de ampliação de projetos referentes à apreciação musical nas escolas, de modo que essas experiências componham os processos educativos musicais dos

professores atuantes nas escolas, integrando arte viva aos aspectos didáticos do ensino de música.

Considerações finais

Ressaltando nossas experiências em relação à *Casa de Vinícius*, os concertos didáticos servem como democratizadores de culturas ainda pouco investigadas e experimentadas pelos estudantes, por diversos motivos de falta de acesso cultural, algo arraigado em nossa sociedade.

Levar os diversos grupos musicais, ou até mesmo as orquestras, às salas de aulas pode aparentemente parecer um tratamento de choque para que se abram percepções comprovadamente estimuladoras do desenvolvimento cognitivo/afetivo. Além de ser um instrumento de ampliação do conhecimento musical, segundo Bastião (2009), os concertos didáticos geralmente compõem parte da formação musical, tanto de estudantes, quanto de professores.

O sentido maior resultante das experiências pedagógico-musicais vivenciadas neste concerto é, justamente, a contradição do elevado interesse e impacto da experiência apreciativa na vida dos estudantes em face à ausência de políticas estimuladoras da formação estética adequadas a uma educação cidadã e contemporânea.

Assim, nossa investigação revela uma experiência educativa musical significativa e necessária não só na atualidade, mas enquanto houver humanidade, ou seja, enquanto houver a necessidade humana pela arte.

Referências

AGUIAR, Geam G.; LEÃO, Eliane. *Formação de Plateia*. Série Pesquisa em Música 4. Curitiba. CRV, 2020.

ARROYO, Margarete. Educação musical na contemporaneidade. *SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM MÚSICA DA UFG*, v. 2, p. 18-29, 2002. Disponível em: <http://www.musicaeducacao.ufc.br/Para%20o%20site/Revistas%20e%20peri%C3%B3dicos/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Musical/Ed%20Mus%20contemporaneidade%20Arroyo.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2021.

BASTIÃO, Zuraida A. *A abordagem AME - Apreciação musical expressiva - como elemento de mediação entre teoria e prática na formação de professores de música*. Tese (Doutorado em Música). Universidade Federal da Bahia, Escola de Música. Salvador, 2009.

FIGUEIREDO, S. L. F.; SOARES, J. A formação do professor de música no Brasil: desafios metodológicos. Goiânia, GO: UFG. XIX CONGRESSO ANUAL DA ABEM. *Anais...*, p. 187-196, 2010.

FREIRE, Vanda L. B. Currículos, apreciação musical e culturas brasileiras. *Revista da Abem*, n. 6, p. 69-72, 2001.

GOIÁS. *O concerto 'A casa de Vinícius'*. Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte. Seduc-Go, Goiânia, 2015.

GUIMARÃES, D. O discurso fórico e tenso na música pós-moderna: a teoria das paixões. *Cadernos da Escola de Educação e Humanidades*, UNIBRASIL, Curitiba, 03, p. 1-19, 2008.

NOGUEIRA, M. A. A música e o desenvolvimento da criança. *Revista da UFG*, v. 6, n. 2, p. 22-25, dez. 2004.

PENNA, Maura. *Música(s) e seu Ensino*. Porto Alegre, Sulina, 2008.

PEREIRA, E. P. R. Concepções pedagógicas da educação musical brasileira: relações com os campos da Educação e da arte-educação. *Revista Opus*, v. 26, n. 1, 2020.

PIMENTEL, L. G. Processos artísticos como metodologia de pesquisa. *ouvirOUver*, v. 11, n. 1, p. 88-98, 2015.

RAPLEY, Tim. *Los análisis de conversación, de discurso y de documentos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata, 2014.

SILVA, L. C.; PEREIRA, E. P. R. Apreciação Musical e processos formativos: uma análise na revista da Abem e com professores de música. Encontro Regional Centro-Oeste da ABEM. *Anais ...* Goiânia, 2018. Disponível em: <http://abemeducacaomusical>.

com.br/anais_erco/v3/papers/3275/public/3275-11323-1-PB.pdf

Acesso em: 18 jun. 2022.

SOUSA, A. N.; PEREIRA, E. P. R. A Banda Marcial como Disciplina Eletiva no Ensino Fundamental em Escola de Tempo Integral. *Revista da Abem*, v. 28, p. 384-404, 2020.

STIFFT, K. Apreciação Musical: conceito e prática na educação infantil. In: BEYER, E.; KEBACH, P. (Orgs.) *Pedagogia da Música*. Porto Alegre: Meditação, 2012, p. 27-36.

TANCREDI, S. *Vinicius de Moraes. Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/biografia/vinicius-moraes.htm>

Acesso em 23 jun. 2022.

**Reflexões sobre o ensino de História:
uma análise acerca do uso de filmes em sala de aula
a partir da obra cinematográfica *Mauá:
o Imperador e o Rei* (1999)¹**

Moisés de Oliveira Melo
Nataly Caroline Lemos

Apresentação

Este artigo pretende responder a algumas questões em torno da temática “Reinvenções no ensino, tecnologias e linguagens” no campo do ensino de História. Nesse sentido, esta análise tem como proposta a reflexão sobre o uso de documentos históricos como ferramentas didáticas em sala de aula, discutindo, mais especificamente, o filme *Mauá: O imperador e o Rei* (1999) como um documento histórico e um recurso didático em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental da escola Educandário Espirita de Anápolis Goiás. Nesse sentido, para verificar o nível de aproveitamento do filme como ferramenta didática, foi repassado aos alunos um questionário contendo cinco perguntas. A partir da análise do questionário, é possível entender a importância da utilização em sala de aula de documentos históricos, isto é, de obras cinematográficas, como o filme *Mauá: O imperador e o Rei* (1999). Para tanto, em um primeiro momento será discutido o conceito de documento em História. Depois, será explorado o uso dos

¹ O filme *Mauá: O imperador e o rei* é uma obra cinematográfica brasileira lançada em 1999. Dirigido pelo cineasta Brasileiro Sérgio Machado Rezende, e conta a história de Ireneu Evangelista de Sousa (1813-1889), o Barão de Mauá. No filme, aborda-se a infância, o enriquecimento e a falência do Mauá, além de temas tão caros à sociedade brasileira, tais como a escravidão, o vício das instituições durante o império etc.

documentos históricos como aparato para o ensino de História em sala de aula, discutindo sua função didática. Em seguida, serão discutidos os resultados do questionário utilizado em sala após a apresentação do filme.

Introdução

Ensinar História em um ambiente escolar em constante transformação, marcado pela pluralidade étnico cultural da formação histórica brasileira, em meio a uma sociedade repleta de contradições sociais e com diversos aspectos arcaicos presentes na realidade da maioria dos alunos brasileiros, constitui uma tarefa complexa para o educador. Em vista disso, este estudo visa a analisar o potencial educativo do uso de documentos históricos em sala de aula, mais especificamente o uso de filmes como ferramentas didáticas para o ensino de História.

Para tanto, esta análise pretende responder a algumas questões em torno da temática “Reinvenções no ensino, tecnologias e linguagens”, proposta na VI Coletânea Panecástica no campo do ensino de História. Em um primeiro momento será discutido o conceito de documento em História e, em seguida, os usos dos documentos históricos em sala de aula como ferramentas didáticas. Logo depois, serão discutidos os resultados de um questionário utilizado em sala após a apresentação do filme. Esta análise visa a ressaltar a importância do uso das fontes históricas para o ensino-aprendizagem dos alunos na educação básica.

Cabe destacar, ainda, que este artigo foi escrito tendo como base a História Cultural em Pesavento (2005). Tendo como base essa perspectiva teórica, é possível analisar a construção do conceito de documento a partir do ponto de vista da cultura, dado que “todos os aspectos da sociedade, inclusive o político, e mesmo os caracteres individuais, se manifestam em termos culturais (...)” (PEVASENTO, 2005, p. 22). Ao lançar mão da História cultural, é possível demonstrar o caminho percorrido para realizar a análise

das obras com sensibilidade, sem deixar de lado o rigor e a segurança presentes em uma pesquisa em História.

Os documentos, para o historiador, são vestígios do passado, sendo, por isso, básicos a qualquer tipo de investigação ou interpretação histórica, porque permite que o historiador articule e compreenda cada momento histórico. Assim, *documento* aqui é visto como qualquer elemento que o historiador entenda ser dotado de importância histórica, enquanto construção permanente e útil para a realização de pesquisas.

O que se entende por fontes históricas, hoje, é resultado de uma construção. Sua definição, de acordo com as percepções atuais, compreende os vestígios, materiais e imateriais, produzidos pela humanidade ao longo do tempo. Esses vestígios são apropriados pelos historiadores e são bases para a construção do conhecimento histórico. O historiador, por meio de abordagens e métodos específicos, domina as estratégias de interpretação, crítica e historiciza o instrumento para compor seus discursos históricos (RIBEIRO, ABDALA, RODRIGUES, 2019, p. 65).

Mark Bloch, no livro *Apologia da História*, entende que o documento é um produto do passado, de forma que “mesmo o mais claro e complacente dos documentos não fala senão quando se sabe interrogá-lo. É a pergunta que fazemos que condiciona a análise e, no limite, eleva ou diminui a importância de um texto retirado de um momento afastado” (BLOCH, 2001, p. 8). Destarte, cabe ao historiador a compreensão de que as perguntas e questões postas aos documentos, a partir de uma interpretação crítica, definem a investigação e a produção do conhecimento em História:

(...) O documento seria não apenas um resto, um vestígio do passado, mas um produto do passado, ou seja, produzido por relações de força assimétricas, desiguais sempre, de um passado agônico, irregular e contingente. Bruto, isolado, dificilmente o documento escaparia à síndrome da Biblioteca de Babel: para uma linha razoável ou afirmação direta, aparecem léguas de cacofonias insensatas, confusões verbais e incoerências. Compulsoriamente envolvidos com os vivos – e não com os mortos –, os documentos não são meras relíquias, mas registros espúrios, contingentes,

equivocos, aguardando o acalanto da decifração, o fervor da leitura e a aventura da interpretação (SALIBA, 2015, p. 317-318).

Nessa senda, o documento escrito não é mais a única fonte privilegiada de consulta. Atualmente, um documento pode ser sonoro, impresso, fílmico, manuscrito etc, visto que qualquer um deles é um registro da história e da memória, relacionando-se inerentemente com o ofício do historiador. Este, por sua vez, pode excluir, manter ou destacar um documento durante a pesquisa.

Cabe destacar, ainda, que o documento é um testemunho histórico. O conceito de documento fora aqui tratado no sentido amplo, ou seja, abarca tudo aquilo que envolve o homem, as causas humanas, contemplando ao menos parte dos dados do passado. O vestígio documental de uma época, por fim, pode ser inconsciente ou consciente.

O uso dos documentos históricos como ferramentas didáticas para o ensino de História

O uso de documentos históricos em sala de aula tem como base a ampliação documental, metodológica e temática que ocorreu no campo da pesquisa em História ao longo do século XX, sobretudo após a discussão iniciada na Escola² de Annales³. Tal ampliação permitiu não só uma multiplicidade de documentos⁴ –

2 Segundo José de Assunção Barros (2012, p. 15), no livro *Teoria da História - Volume 1*, “[a] escola dos Annales e a nova História, nesse caso específico o termo “escola” é usado para descrever uma categoria que se relaciona a uma espécie de corrente de pensamento ou de ação humana”.

3 Para saber mais, consultar a obra *A escola dos Annales 1929 – 1989: A revolução Francesa da Historiografia*, de Peter Burke, publicada pela EdUnesp em 2010.

4 A expansão da tipologia de fontes históricas – a multiplicação das possibilidades de fontes abertas aos historiadores – constitui-se, por isso mesmo, em mais umas das notas importantes do acorde pragmático dos Annales. Doravante, seria preciso afirmar, com convicção cada vez mais fortalecida, que não mais deveriam interessar aos historiadores apenas as fontes de arquivos e as crônicas que dizem respeito à História Política tradicional. Qualquer vestígio ou qualquer evidência –

tais como uma “estatística, uma curva de preços, uma fotografia, um filme, ou para um passado mais distante, um pólen fóssil, uma ferramenta, um ex-voto são, para a história nova, documentos de primeira ordem” (LE GOFF, 1990, p. 28, *apud* NIKITIUK 1996, p.12-13) –, como também uma ampliação mais contundente do uso de documentos em sala de aula, a exemplo de filmes, fotografias ou mesmo artigos de jornais. Conforme destaca Fonseca (2003, p. 163):

Trata-se de uma opção metodológica que amplia o olhar do historiador, o campo de estudo, tornando o processo de transmissão e produção de conhecimento interdisciplinar, dinâmico e flexível. As fronteiras disciplinares são questionadas; os saberes são religados e rearticulados em busca da inteligibilidade do real histórico.

O uso de documentos históricos, isto é, artigos de jornais, imagens, obras de ficção e filmes etc., como ferramentas didáticas em sala aula tem a função de ampliar o horizonte dos alunos, permitindo o uso em sala de aula de fontes históricas que auxiliem o uso do livro didático durante o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, o uso dos documentos históricos em sala de aula permite ao professor de História um complemento em relação às aulas expositivas, possibilitando ao discente compreender que “a produção do saber histórico evidencia-se como instrumento de leitura do mundo e não mera disciplina” (NIKITIUK, 1996, p. 28). Além disso, permite a construção de conceitos, tais como memória, tempo e verossimilhança, promovendo a retenção dos conteúdos vistos em sala.

O educador deve possibilitar que o aluno reconheça a ferramenta como uma representação da história, mas não uma reprodutora do conhecimento, visto

dos objetos da cultura material às obras literárias, das séries de dados estatísticos às imagens iconográficas, das canções aos testamentos, dos diários de pessoas anônimas aos jornais – podia ser agora legitimamente utilizado pelos historiadores. A Revolução documental e a nova definição de fonte histórica constituíam umas das grandes novidades trazidas pelas primeiras gerações da Escola de Annales. (AYMARD, 1972, p. 502 *apud* Barros, 2012, p. 140-141)

que está repleta de intencionalidade, podendo ser lida como representação criada no passado, por determinada sociedade, concretizada em um tempo e um espaço. O professor deve proporcionar que o estudante entenda como os conteúdos históricos e as fontes se relacionam para a construção da narrativa histórica. Com isso, o documento pode se tornar um recurso didático em sala de aula (RIBEIRO; ABDALA; RODRIGUES; 2019, p. 63-64).

Todavia, o uso de documentos históricos em sala de aula não substitui o uso do livro didático; é, antes, um acréscimo. Segundo Circe Bittencourt (2021, p. 6):

o livro didático é também um depositário dos conteúdos escolares, suporte básico e sistematizador privilegiado dos conteúdos elencados pelas propostas curriculares; é por seu intermédio que são passados os conhecimentos e técnicas considerados fundamentais de uma sociedade de determinada época. O livro didático realiza uma transposição do saber acadêmico para o saber escolar no processo de explicitação curricular. Nesse processo, ele cria padrões linguísticos e formas de comunicação específicas ao elaborar textos com vocabulário próprio, ordenando capítulos e conceitos, selecionando ilustrações, fazendo resumos etc.

Seguindo a argumentação,

O livro didático é uma fonte importante, mas não deve ser a única. A formação de sujeitos livres, cidadãos do mundo, requer uma atitude de respeito para com o mundo, para o conhecimento produzido, mas também de crítica. O exercício da crítica é nossa principal ferramenta nas lutas cotidianas pela (re)construção da história (FONSECA, 2003, p. 56).

O uso dos documentos históricos em sala de aula não pode ter a função de transformar o aluno em um “pequeno historiador”, como aponta Bittencourt (2011). Os documentos, como destaca a autora, “têm outra finalidade, que não pode ser confundida com a situação de ensino de História”. Os documentos constituem a base do ofício do historiador; é a partir deles que ocorre a escrita da História. Em sala de aula, o uso dos documentos históricos tem uma função diferente, podendo ser uma base para uma aula expositiva, um instrumento de reforço ou uma fonte de informação segura sobre determinado período.

Dessa maneira, ressalta-se que o uso dos documentos e/ou fontes históricas em sala de aula não objetiva construir uma análise ou mesmo uma pesquisa historiográfica por parte dos alunos, mas sim construir uma visão em relação ao documento como registro do passado, podendo assumir diversas formas, como imagens, livros, filmes etc.

(...) Desde o advento dos Annales vão ocorrer mudanças na concepção daquilo que é fonte documental, com uma ampliação significativa da fonte de pesquisa histórica. Nesse alargamento, eram aceitos desde objetos de cultura material a obras literárias, séries de dados estatísticos, até imagens iconográficas, de canções aos testamentos, de diários particulares anônimos aos jornais que poderiam ser, agora, usados pelo historiador, sendo essa “revolução documental” e a nova definição daquilo que é fonte histórica uma das grandes novidades trazidas pelas primeiras gerações dos Annales (LAPUENTE, 2016, p. 5).

Em sala de aula, conforme destacam Da Silva e Durval (2018, p. 3-4).

[o] trabalho com documentos no ensino de História contribui para que o estudante pense historicamente o mundo, a pesquisa e análise crítica do texto estimulam leituras e releituras dos eventos históricos e, sobretudo, do mundo particular do estudante, de sua comunidade, levando-os, neste sentido, a compreender o texto como um pretexto para o surgimento de novos questionamentos e problemas.

Além disso, o uso de documentos históricos em sala de aula pode despertar nos alunos não só a necessidade do conhecimento histórico em nossa sociedade, mas também pode ressaltar o papel de cada discente como um sujeito histórico produtor de registro e/ou fontes históricas. Tal trabalho permite ao discente a compreensão crítica sobre a construção do conhecimento histórico, como também possibilita uma reflexão sobre a narrativa e a concepção do sentido no processo histórico.

Para tanto, em sala de aula, o professor, ao usar o documento como ferramenta didática, outorga ao aluno um contato direto com

o fato histórico, isto é, a própria história. Conforme destacam os autores Ribeiro, Abdala e Rodrigues (2019, p. 66):

Ao passo que os vestígios possibilitam conhecer como viviam os homens do passado, estabelecendo a relação com o presente, trabalhar com documentos em sala de aula, de uma maneira que envolva o processo cognitivo da relação de ensino e de aprendizagem, permite alcançar a compreensão do presente por meio do passado. Além disso, o contato dos alunos com esse material leva-os a reflexões e aproximados do passado, criando-lhes possibilidades de observação e de interpretações acerca do conteúdo estudado.

Brasil Império em discussão: a relação dos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental com o filme *Mauá: o Imperador e o Rei*

O Filme *Mauá - O Imperador e o Rei* é uma obra cinematográfica brasileira lançada nos cinemas do país em 1999. Com 134 minutos de duração, o filme é um drama de classificação indicativa livre. O elenco do filme foi formado pelos atores Paulo Betti, Malu Mader, Othon Bastos, Antônio Pitanga, Roberto Bomtempo, Michael Byrne, Rodrigo Penna, Jorge Neves e Richard Durden. O filme foi dirigido pelo cineasta Brasileiro Sérgio Rezende.

Em linhas gerais, o filme *Mauá - O Imperador e o Rei* conta a história do brasileiro Irineu Evangelista de Souza (1813-1889), tematizando sua infância, seu enriquecimento e sua falência. O filme retrata, ainda, temas pertinentes ao Brasil do século XIX, como a escravidão, o tráfico negreiro, a organização político-administrativa do Brasil Império e a forma como ocorreu a construção das primeiras estradas de ferro no país.

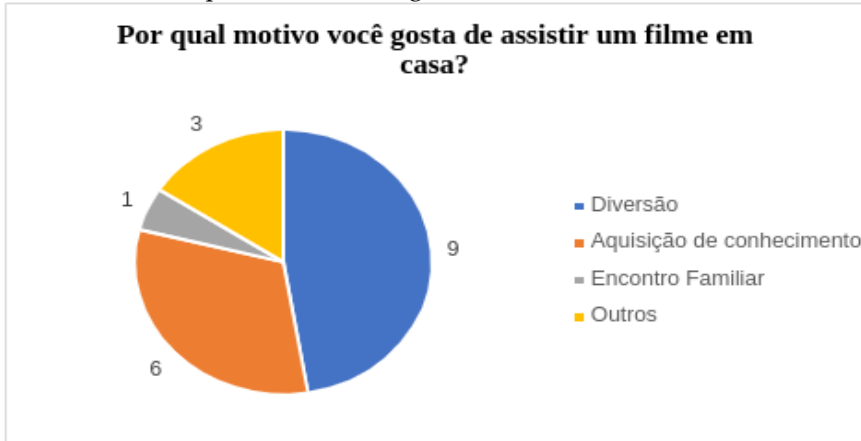
A utilização do filme em sala de aula teve como base os objetivos da disciplina de História, como destaca Circe Bittencourt (2011, p. 327-328): “a intenção maior é desenvolver uma autonomia intelectual capaz de propiciar análises críticas da sociedade em uma perspectiva temporal”. Dessa forma, a exposição do filme para

os alunos complementou o conteúdo abordado em sala, tendo em vista o nível acadêmico e a faixa etária de cada um dos alunos.

Nesse sentido, como ferramenta didática para a compreensão da História do Brasil Império, foi utilizado em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental, no dia 08 de setembro de 2022, o filme *Mauá: O imperador e o Rei*. Para além do filme, foi repassado aos alunos um questionário contendo 5 perguntas. Estas discorriam sobre o motivo, revelado pelos alunos, para assistir a um filme em casa, a frequência em que esses alunos assistem a um filme em sala de aula, o gênero cinematográfico preferido, a relação entre o conteúdo visto em sala com a temática apresentada no filme *Mauá - O Imperador e o Rei*, e, por fim, uma avaliação sobre a qualidade do filme apresentado. Dos 28 alunos que estavam em sala durante a apresentação do filme, somente 19 responderam ao questionário. Assim, para efeito de amostragem, será considerado o total de 19 alunos.

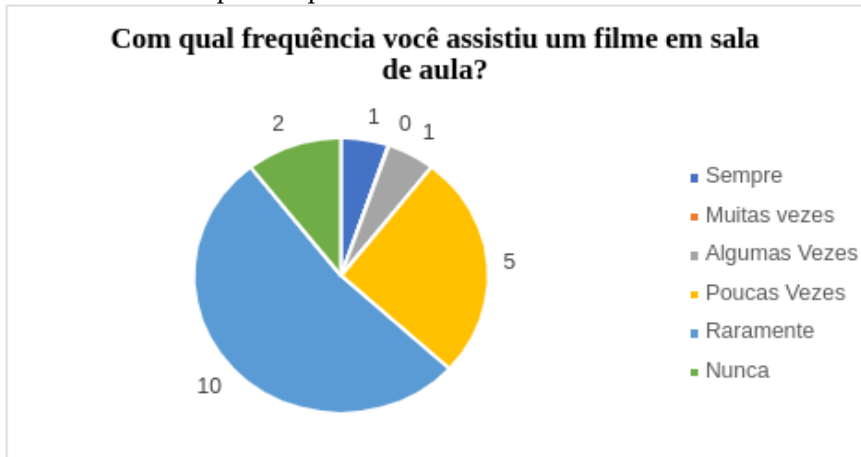
A primeira pergunta diz respeito ao motivo pelo qual os alunos são levados a assistir a um filme em casa. Essa pergunta contém 4 opções de resposta, sendo elas diversão, aquisição de conhecimento, encontro familiar e outros. Dos 19 alunos que responderam ao questionário, 9 disseram que assistem a um filme em casa por diversão; 6, por aquisição de conhecimento; 3, por outros motivos; e apenas 1 por conta de um encontro familiar. Isso representa, respectivamente, 47,3%, 31,5%, 15,7% e 5,2%.

Gráfico 1: Por qual motivo você gosta de assistir a um filme em casa?



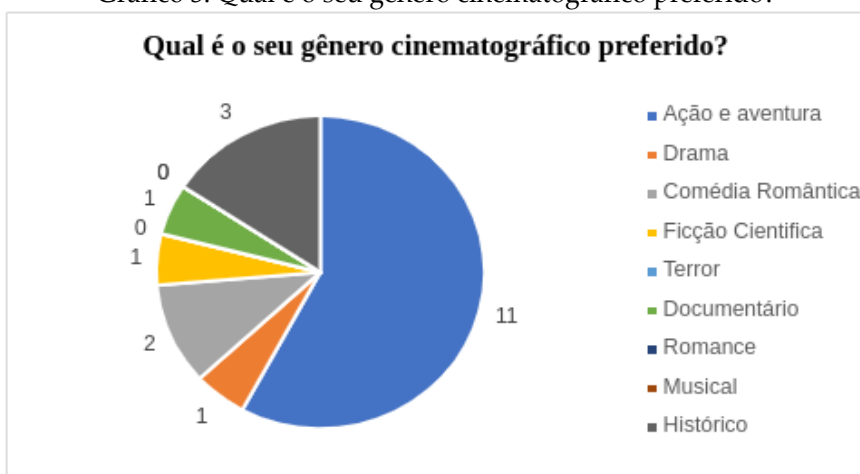
A segunda pergunta diz respeito à frequência com que os alunos assistem a filmes em sala de aula. Essa pergunta contém um total de 6 opções de resposta, sendo elas: sempre, muitas vezes, algumas vezes, poucas vezes, raramente e nunca. Dos 19 alunos que responderam ao questionário, 10 responderam sempre; 5, poucas vezes; 2, nunca; 1, algumas vezes; e 1, raramente. Isso representa, respectivamente, 52,6%, 26,3%, 10,5%, 5,2% e 5,2%.

Gráfico 2: Com qual frequência você assistiu a filmes em sala de aula?



A terceira pergunta faz menção ao gênero cinematográfico preferido dos alunos. Nessa pergunta, foram disponibilizadas as seguintes opções: ação e aventura, drama, comédia romântica, ficção científica, terror, documentário, romance, musical e histórico. Assim, dos 19 alunos, 11 responderam ação e aventura; 3, filmes históricos; 2, comédia romântica; 1, drama; 1, ficção científica; e 1, documentário. Isso representa, respectivamente, 57,8%, 15,7%, 10,5%, 5,2%, 5,2% e 5,2%.

Gráfico 3: Qual é o seu gênero cinematográfico preferido?



A quarta pergunta diz respeito à relação entre o que fora abordado em sala de aula e a temática apresentada no filme *Mauá - O Imperador e o Rei*. Ou seja, foi questionado aos alunos se eles conseguiram estabelecer uma relação entre o filme e o conteúdo visto em sala. Nessa pergunta, foram disponibilizadas três opções de resposta. São elas: sim, não e não sei. Do total de 19 alunos, 18 responderam sim e 1 aluno respondeu não. Isso representa, nessa ordem, 94,7% e 5,2%.

Gráfico 4: Você conseguiu estabelecer uma relação entre conteúdo visto em sala e a temática apresentada no filme *Mauá - O Imperador e o Rei*?



A última pergunta refere-se a uma avaliação sobre o filme apresentado em sala. Nessa pergunta, foram disponibilizadas as seguintes opções: muito bom, bom, regular, ruim, muito ruim. Dos 19 alunos, 8 responderam bom; 7, muito bom; e 4 alunos responderam regular. Isso representa, em ordem, 42,1%, 36,8% e 21,05%.

Gráfico 5: Como você avalia o filme apresentado em sala de aula?



Ao repassar aos alunos um questionário, o intuito da pesquisa foi verificar a importância da utilização de um documento histórico, isto é, de uma obra cinematográfica, como ferramenta didática. Buscava-se entender a percepção dos discentes sobre o conteúdo visto em sala e o filme *Mauá - O Imperador e o Rei*:

Os jovens e as crianças estão “aprendendo história” e não dominam o contexto histórico em que o documento foi produzido, o que exige sempre a atenção ao momento de introduzi-lo como material didático e a escolha dos tipos adequados ao nível e as condições de escolarização dos alunos (BITTENCOURT, 2011, p. 329).

Por outro lado, foi possível compreender a relevância que uma obra cinematográfica brasileira dispõe para a compreensão do passado histórico do Brasil. Abordando temas como a escravidão e o tráfico negreiro, o filme sobre Mauá acaba por expor as mazelas presentes durante o Brasil Império.

Destaca-se, ainda, que a utilização do filme como ferramenta didática ensejou uma articulação com o conteúdo visto em sala, com as habilidades e competências da disciplina de História, isto é, a História do Brasil Império, desde o Primeiro Reinado (1822 - 1831) até o fim do Segundo Reinado (1840 – 1849).

À guisa de conclusão

Ao utilizar um filme como ferramenta didática, este artigo teve como objetivo ressaltar a aplicabilidade para o ensino de História do uso em sala de documentos históricos. Ao apresentar aos alunos o filme *Mauá: O imperador e o Rei*, foi possível mostrá-los que mesmo uma obra cinematográfica pode contribuir para a realização de uma aula satisfatória. Como expressa Nikitiuk (1996, p. 7), “[a] transformação qualitativa que se almeja, no ensino de história, passa pelo professor que se abre ao diferente, que ousa abrir espaços, que incentiva os diversos olhares sobre o objeto”.

Endossando nosso argumento, a aplicação do questionário após a apresentação do filme permitiu compreender a relevância

prática da utilização de filmes em sala de aula, uma vez que foi possível mensurar a preferência cinematográfica dos alunos, a frequência com que eles assistem a filmes em sala de aula e a importância de trazer para a escola documentos históricos como ferramentas didáticas. Cabe ressaltar, ainda, que este artigo trouxe o relato de uma experiência de aprendizagem dinâmica por parte dos alunos, em complemento ao conteúdo abordado em sala.

Referências

- BARROS, José D.'Assunção. Teoria da História, v. V: *A escola dos Annales e a Nova História*. Vozes Limitada, 2012a.
- BARROS, José D.'Assunção. *O projeto de pesquisa em História: da escolha do tema ao quadro teórico*. Revisão Bibliográfica.10.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015b.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2011
- BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber Histórico na sala de aula*. 12.ed., 6º reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.
- BURKE, Peter. *A escola dos Annales 1929 – 1989: A revolução Francesa da Historiografia*. Tradução Nildo Odalia. 2.ed. São Paulo: EdUnesp, 2010.
- BURKE, Peter. *O que é História Cultural?*. 3.ed. Rev. e ampl. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.
- BLOCH, Marc. *Apologia da história ou o ofício de historiador*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.
- DE CARLI, Deneide Teresinha. O documento histórico como fonte de preservação da memória. *ÁGORA: Arquivologia em debate*, v. 23, n. 47, p. 183-197, 2013.
- DA SILVA, Lucas Melo; DURVAL, Luís Felipe de Lima. Uso de documentos históricos em sala de aula: olhares sobre a Ditadura civil-militar através das cartas de Miguel Arraes. 2018. *V Congresso Nacional de Educação – V CONEDU*. Pernambuco.

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizados*. - Campinas, SP: Papirus, 2003. - (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: EdUNICAMP, 1996.

LAPUENTE, Rafael Saraiva. A imprensa como fonte: apontamentos teórico-metodológicos iniciais acerca da utilização do periódico impresso na pesquisa histórica. *Revista de História Bilros: História (s), Sociedade (s) e Cultura (s)*, v. 4, n. 06, 2016.

LUCCA, Tania Regina de. *O historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto, 2015, p. 309-328.

NIKITIUK, Sônia Maria Leite (org.). *Repensando o Ensino de História*. São Paulo: Cortez, 1996.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História & história cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado; ABDALA, Rachel Duarte; RODRIGUES, Ana Claudia Moreira. Documentos históricos no ensino de História: Idade Média e imagens no 6º ano do ensino fundamental. *Cadernos de Pós-graduação*, v. 18, n. 2, p. 63-81, 2019.

SALIBA, Elias, Thomé. Pequena história do documento: aventuras modernas e desventuras pós-modernas. In: PINSKY, Carla B.;

Travessias da formação docente pela Literatura: das telas para o humano profundo

Késia Mendes Barbosa Oliveira

Apresentação

Este texto discute a fecundidade da relação entre Literatura e formação humana, particularmente no tocante ao aprofundamento do humano, apresentando uma experiência de formação docente. Para tal, toma como referencial teórico Candido (2002), Konder (2005), Bourdieu (2002) e Vargas Llosa (2004), cujos princípios formativos reconhecem na Literatura uma função humanizadora que incide na constituição da relação identidade-alteridade, ao fazer emergir o real mais profundo, revelando verdades que inquietam e atravessam o e a leitora. Assim, este texto relata uma experiência de Roda de Leitura, desenvolvida a partir desses princípios, no contexto de Ensino Remoto no período pandêmico de 2020 e 2021, no curso de Pedagogia Bilíngue – Libras/Português do câmpus Aparecida de Goiânia, do IFG. O projeto formativo convidou os e as participantes licenciandas e docentes a cirandar com as obras literárias em movimentos que partiram das telas para aprofundar e transbordar humanidade.

(Im)permanências e potências formativas: os saberes da e a partir da Literatura na formação docente

Há, no budismo, um conceito que pode nos ser muito caro para lidar com o recente contexto em que vivemos. Trata-se do conceito de impermanência, segundo o qual nada é permanente, a não ser a própria impermanência da vida. No cenário de isolamento social imposto pela pandemia de COVID-19, que

determinou mudanças sem precedentes em nossa forma de ser e estar no mundo, talvez este seja um conceito profícuo e alentador.

Todavia, como creio que ele por si só não seja suficiente, escolho um viés mais dialético e tomo, aqui, o conceito de permanência e de impermanência com o propósito de estabelecer uma contradição que também pode ser profícuo e alentadora: na impermanência das coisas, o que poderia ser permanente? Já de início, associo as (im)permanências às potências formativas e, assim, estabeleço a questão a ser desenvolvida ao longo deste texto – em meio às profundas, atuais e iminentes impermanências a que estamos submetidos, a potência formativa da Literatura seria algo permanente que ainda nos permitiria o aprofundamento do humano?

Por essa perspectiva, o que haveria de permanecer como porto e mirante – construções que perduram ao longo do tempo, balizam a localização de viajantes, são lugar de chegada e partida, de onde se miram caminhos a trilhar, horizontes a contemplar – seriam os princípios formativos do humano, os quais encontram na Literatura sua potência.

Entre permanências e impermanências – as impermanências ambientais e sociais que resultaram em uma realidade de imposição de isolamento, cerceando o convívio social e as experiências daí advindas –, a permanência formativa por meio da Literatura representou um convite a resistir em uma travessia de leitura voltada a um fazer-se em direção à posse de si e de seus devires, de aprofundar-se em si, como que a buscar nos recônditos literários algum alimento para os significados e sentidos humanos.

Iniciando pelos saberes da e a partir da Literatura, aqui tomados como fundamento para a experiência formativa relatada, acredito ser propício apresentar, primeiramente, uma breve compreensão da Literatura como campo – cujo entendimento se encontra em Bourdieu –, bem como o convite que ela enseja.

A socioanálise de Pierre Bourdieu (1996a, 1996b) concebe a Literatura como campo ao reconhecê-la como fruto das determinações do espaço de relações sociais (lado externo, arte social), ao mesmo tempo em que é criação da imaginação e não

espelhamento da realidade; ou seja, produz realidade (lado interno, arte pela arte). Esse entendimento – alicerce da noção de campo, que possui regras próprias e uma lógica de funcionamento “que ultrapassa a falsa alternativa entre ‘externo’ e ‘interno’” – propõe uma via de concepção da Literatura que a toma na tensão entre fato e ficção, imaginação e realidade (PESSOA, 2016, p. 28).

Trata-se, pois, de pensar a Literatura como uma travessia por dentro e por fora das obras, e, desta forma, considerar que este é justamente o convite que ela apresenta: viajar por dentro e por fora das narrativas literárias, imergindo tanto nas determinações sociais que as engendraram, quanto na magia criadora que nelas reside. Sem polarizações, tampouco homogeneizações, mas com o necessário tensionamento entre realidade e imaginação, forças que se implicam na complexa e rica viagem por uma experiência intensificada e verdadeiramente humana.

O convite bourdieusiano é para penetrar e deixar-se atravessar pela Literatura, para “simplesmente olhar as coisas de frente e vê-las como são”, em sua totalidade (BOURDIEU, 1996a, p. 15). Ter a “totalidade por princípio” significa compreender que a “literatura expressa a interação entre o singular e a totalidade social”, premissa que, aqui, serve ao enriquecimento da formação docente entendida na totalidade de uma busca que não se desvincula das buscas essencialmente humanas (PESSOA, 2016, p. 28).

As premissas e o convite ora apresentados somente podem ser acolhidos por uma segunda compreensão igualmente importante: a da Literatura como experiência, na acepção benjaminiana do termo. Isso porque o potencial formativo da Literatura reside na própria experiência que ela enseja ao convidar o e a leitora a viverem outros tempos e realidades, cotejando devires humanos jamais imaginados. A razão de ser da Literatura, assim como das demais criações culturais, seria a de promover experiência, promover o que constitui o sujeito, aquilo que o atravessa, vinculando-se a ele, a quem ele é e está sendo, tornando-se. Benjamin (1993, p. 116) destaca que a experiência é o fim colimado

da cultura ao questionar “qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós?”.

Contudo, o vínculo entre Literatura e formação humana requer uma experiência autêntica (*erfahrung*) que exige uma postura de plenitude, de apreciação da obra de maneira profunda, inteira e visceral, descobrindo suas narrativas, seus detalhes, seus não-ditos. A experiência inautêntica (*erlebnis*), contrariamente, é marcada por uma atenção difusa e superficial, descomprometida com o desvelamento polissêmico da obra. Esta última, típica de indivíduos estimulados pela fragmentação e desprovidos do sentido da totalidade, ou seja, saturados pelo instantâneo e esfacelado (BENJAMIN, 1993).

Tal experiência impõe a necessidade de superar a precariedade daquilo que se dá no provisório e momentâneo, cuja produção é da ordem do opinar sem refletir, do ver sem enxergar, do saber sem sentir, do ouvir sem compreender, do ler sem imergir. O cultivo da experiência, ao contrário, implica um mergulho profundo em um universo de significados ainda não esgotados que dialogam com a vida social ao mesmo tempo em que são essenciais para a própria existência individual.

As potências formativas da Literatura somente podem constituir o humano se o fizerem pela via da experiência. Potências formativas que tento deslindar – tentativa que pode ser julgada vã, posto serem inesgotáveis –, em um esforço que configura o terceiro movimento sobre os princípios que compõem o referencial teórico da experiência de formação docente.

Ainda recorrendo a Bourdieu, importa destacar que uma das potências formativas da Literatura consiste em que ela fala “das coisas mais sérias sem pedir” e “permite a emergência do real mais profundo, mais oculto” (BOURDIEU, 2002, p. 49). Sobre essa força, Vargas Llosa (2004, p.16, 17, 24) reitera que, mesmo pertencendo ao campo do imaginário, a Literatura consegue revelar “uma curiosa verdade, que somente pode se expressar disfarçada do que não é”, sendo mais profunda quanto maior for a capacidade da ficção de expressar “uma necessidade geral”. Valendo-se desta forma

enviesada de trazer à luz “verdades profundas e inquietantes”, a Literatura é, por natureza, propensa à subversão e à criação de outras realidades, evidenciando que sua função não seria outra, senão a de que as obras sejam escritas para transformar e jamais para simplesmente narrar.

Revelar o real profundo e transformá-lo, ou convidar a fazê-lo, são intentos presentes nas problemáticas que povoam as obras literárias, geralmente tão complexas quanto insolúveis. Entretanto, os conflitos humanos acessados no e pelo texto literário são o tecido que compõe o que Cândido (2002, p. 19) apresenta como a “função compreensiva e humanizadora da literatura”, humanização que, “neste caso, é fazer viver as tensões psicológicas, formais e ideológicas no que elas têm de contraditório, e não resolvê-las afirmativamente”. Viver tensões não apenas para suportá-las, mas para transformá-las e transformar-se.

Ao viver tais tensões, o humano profundo é cotejado com o que Konder (2005, p. 64) entende como relação entre a constituição da identidade e a experiência estética promovida pela Literatura. Experiência esta vital para a construção da alteridade. Para ele, identidade “depende da alteridade. E a convivência com a alteridade precisa de uma identidade amadurecida, flexível e simultaneamente firme”. Ou seja, o contato com os conflitos humanos na e pela obra literária “exprime o homem”, com suas mazelas e virtudes, “e depois atua na formação do próprio homem” (CÂNDIDO, 2002, p. 80).

A Literatura esculpe e confirma a humanidade, exprimindo-a para “depois atuar na própria formação” (CANDIDO, 2002, p.80). Os saberes da e a partir da Literatura permitem ao e à leitora sentirem-se participantes de uma humanidade que é sua, algo que o ou a autora lhe oferecem como visão da realidade, e que pode ser incorporado à experiência humana mais profunda. Ao incorporar tal humanidade o e a leitora incorporam não apenas o que eleva e edifica, mas também, e livremente, “o que chamamos o bem ou o que chamamos de mal”, por isso a Literatura “humaniza no sentido profundo, porque faz viver”.

Portanto, a perspectiva formativa reconhecida na Literatura não é a da Pedagogia Oficial que a considera um veículo da famosa tríade – o Verdadeiro, o Bom e o Belo –, todavia, como um conhecimento que “age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa com ela – com altos e baixos, luzes e sombras” (CÂNDIDO, 2002, p. 83-85). Ela pode elevar o ser humano de um estado de fragmentação a um estado de integridade total, como também pode atordoá-lo, provocando a imersão em sentimentos ambíguos, mas nem por isso menos ricos.

Embora repleto de tensionamentos, esse processo de enriquecimento humano é comparado por Bosi (1989, p. 41) ao próprio ato amoroso, quando afirma que “na arte, a habitação do mundo percebido pelo sujeito e, em direção contrária, a presença ativa deste naquele, fazem parte de uma experiência singular e poderosa que talvez só se possa comparar à do ato amoroso”.

A relação intrínseca entre Literatura e formação humana reside na possibilidade de experimentar realidades só acessíveis nesta experiência que ampliam as concepções de homem, permitindo a viagem a mundos distantes no tempo e no espaço, bem como a imersão em acontecimentos absolutamente estranhos, mas que, mesmo assim, podem ser postos em relação com a própria vida pessoal, com a intimidade. Ao aprofundar e enriquecer as trajetórias humanas, objetiva e subjetivamente, a individualidade não é conduzida para fora de si mesma; ao contrário, eleva-se o caráter social da personalidade humana (LUKÁCS, 1981).

Esse sentir-sentido profundo da humanização alcançado na experiência com a Literatura diz respeito ao que perdura como um momento de humanidade. Algo que expressa seu poder de se sobrepor ao momento histórico e exercer um fascínio permanente, incitando o ingresso criador do sujeito por meio de sentimentos e sugestões polifônicas que reinventam a própria existência, ao criar e recriar mundos, desenvolver o olhar crítico-criador, abrir o campo de mundos possíveis, alargar horizontes e testemunhar existências outras.

A complexidade da formação docente – cuja essência reside em ser uma profissão do humano, que o cultiva, que significa projetos de vida e de sociedade – pode ser aprofundada e provocada de maneira rica e tocante pelos sentidos da Literatura. Isso justamente porque apenas a Literatura dá conta de alcançar certas dimensões humanas em suas tessituras e movimentos, dizendo dos sujeitos e de suas profundezas, pois há coisas que “apenas o romance pode dizer” (KUNDERA, 2006. p. 66).

Em se tratando das questões formativas docentes, o potencial formativo da Literatura, pelo viés da relação identidade-alteridade, permite que os e as futuras professoras entrem em contato com questões não originalmente próprias, mas que lhe oportunizam sair “do reduto asfixiante” que é a vida real para ser outro durante a leitura, para “ampliar sua vida” (VARGAS LLOSA, 2004, p.22). É partir dessas compreensões que a experiência formativa apresentada a seguir foi concebida e desenvolvida.

A roda de leitura: saberes e partilhas sensíveis em tempos de pandemia

Os alicerces teóricos apresentados na primeira parte deste texto enquanto saberes da e a partir da Literatura expressam alguns princípios formativos na medida em que manifestam a função compreensiva e humanizadora da Literatura (CANDIDO, 2002) para a constituição da relação identidade-alteridade (KONDER, 2005) ao falar “das coisas mais sérias sem pedir”, o que “permite a emergência do real mais profundo, mais oculto” (BOURDIEU, 2002, p. 49), trazendo à luz “verdades profundas e inquietantes” (VARGAS LLOSA, 2004, p. 24).

Tais princípios formativos balizaram o projeto de ensino Roda de Leitura, atravessando a leitura das obras, bem como os e as leitoras, ao constituir tempos e espaços de saberes e partilhas sensíveis com e a partir da Literatura. Uma roda que convocou os e as futuras docentes em formação, bem como os e as docentes formadoras, a uma

ciranda de aprofundamentos humanos a partir de obras literárias e sentidos evocados pela experiência por elas proporcionada.

Descrevendo com mais detalhes a experiência, ela foi desenvolvida no âmbito do curso de Licenciatura em Pedagogia Bilíngue - Libras/Português, do câmpus Aparecida de Goiânia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) durante o período pandêmico de imposição de isolamento social, compreendendo os anos de 2020 e 2021. Nesse momento esteve em vigor o Ensino Remoto Emergencial (ERE), e o trabalho pedagógico das aulas foi realizado por meio de momentos síncronos e assíncronos. O primeiro consistia nas aulas realizadas através da plataforma *Google Meet*, com duração de sessenta minutos; o segundo dizia respeito ao tempo destinado às leituras e ao desenvolvimento de trabalhos cuja carga horária era atribuída pelo e pela professora de acordo com o nível de exigência da atividade.

O objetivo da Roda de Leitura foi promover a leitura coletiva de uma obra literária cujo tema dialogasse com o eixo formativo de um período do curso de Licenciatura em Pedagogia Bilíngue – Libras/Português, com enfoque especial para o Estágio Curricular Supervisionado, de modo a possibilitar a formação do humano profundo por meio da imersão nas vidas e tramas tecidas nas obras.

Também realizada de maneira remota, a Roda de Leitura esteve especialmente vinculada à temática das disciplinas do Estágio Curricular Supervisionado¹, abrangendo o Estágio em Educação Infantil, o Estágio em Educação de Jovens Adultos e o Estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Há, ainda, outro estágio na matriz curricular do curso, Estágio em Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico, ao qual este projeto não se vinculou, em virtude de ele ser realizado no último período do curso, concomitante ao Trabalho de Conclusão de Curso II, o que já requeria um esforço conciliatório das turmas para atender às muitas demandas.

¹ A Roda de Leitura ocorreu no 5º, 6º e 7º períodos do curso de Licenciatura em Pedagogia Bilíngue

Do ponto de vista metodológico o planejamento realizado a cada semestre teve como foco, primeiramente, a escolha de uma obra literária que fizesse estreita e profunda interlocução com as questões próprias aos sujeitos – crianças, adolescentes, jovens e adultos – objeto do estágio naquele período/semestre e alvo da ação-reflexão dos e das futuras pedagogas bilíngues.

Em seguida, a logística dos encontros foi pensada, considerando alguns aspectos: a periodicidade dos encontros síncronos, levando em conta o tempo para a leitura da obra antes da partilha coletiva de maneira assíncrona e a necessidade de não ocupar o início e o fim do semestre que, por si só, já tem muitas atividades; o dia e a hora dos encontros, que precisavam ocorrer em uma janela fora do horário normal das aulas remotas, de modo a contemplar a disponibilidade dos e das licenciandas; e a presença dos e das intérpretes de Libras, uma vez que o curso conta com alunos e alunas surdas e ouvintes.

Antes de proceder ao registro e à sistematização das escolhas que resultariam em um cronograma para cada semestre, decidi apresentar o projeto aos e às colegas docentes formadoras, a fim de contar com sua participação. Pretendia, assim, que a Roda de Leitura fosse ampliada e aprofundada pelos olhares formativos de professores e professoras que, por suas distintas formações – História, Psicologia, Letras, Pedagogia e Teatro –, atravessariam a formação docente pela Literatura a partir de contribuições únicas. Ao longo da realização do projeto pude contar, ao todo, com a preciosa parceria de nove docentes que atuaram como mediadores e mediadoras nos encontros da Roda de Leitura, enriquecendo as possibilidades de leitura e a imersão na Literatura, por conseguinte, na formação do humano profundo.

O cronograma de trabalho foi elaborado, então, prevendo a realização de quatro encontros síncronos ao longo de cada semestre, com a duração de 60min, contemplando também a informação do trecho do livro que deveria ser lido, bem como a

dupla² de professores e professoras responsável pela mediação do diálogo, com a companhia dos e das intérpretes de Libras. O documento foi enviado por e-mail aos e às docentes participantes, com uma versão em PDF do livro a ser lido e discutido e uma mensagem que agradecia a parceira, mencionava os objetivos e a metodologia da Roda de Leitura, trazendo, ainda, informações sobre a obra e o ou a autora escolhida.

O mesmo cronograma e a versão em PDF do livro eram disponibilizados, no início de cada semestre, para os e as licenciandas, por meio de aplicativo de mensagem. Semanas antes da realização de cada encontro, era enviado um lembrete sobre a atividade a todos os e as participantes – licenciandas e docentes formadores, bem como aos e às intérpretes de Libras. No dia da realização do encontro, um ou uma das docentes responsáveis criava e compartilhava com todos e todas o link do *Google Meet* em que a atividade ocorreria.

Sobre a metodologia de trabalho desenvolvida nos encontros, a preocupação era única e puramente a de imersão nas obras, não sendo exigido qualquer tipo de trabalho acadêmico – resumo, resenha, problematização escrita, apresentação –, tampouco qualquer outra maneira de avaliação da aprendizagem que resultasse na atribuição de notas. Ao contrário, o compromisso feito entre os e as participantes docentes e licenciandas era com a leitura e a partilha que deveriam ser concebidos como tempos e espaços destinados a esculpir e compartilhar humanidade, em que todos e todas poderiam se munir de afetos não apenas para sobreviver, mas para buscar a plenitude na vida!

Os momentos, dessa maneira, eram de genuíno encontro entre pessoas e obras literárias, sendo apresentado, apenas no primeiro encontro de cada Roda de Leitura, um breve contexto da obra e do ou da autora para, em seguida, todo o tempo deste encontro e dos

2 Cada dupla de docente participou apenas uma vez por semestre; contudo, havia professores e professoras que atuaram em duas Rodas de Leitura que ocorreram concomitantes no 5º e nos 7º períodos.

vindouros ser dedicado à partilha dos sentidos que constituíram percepções humanas dos sujeitos, de suas tensões e demandas, e do contexto em que a trama se desenvolvia. O protagonismo era, de fato, dos e das licenciandas que compartilhavam a experiência com e a partir da obra lida, falando sobre o que as havia tocado, passado e afetado, alinhado ao entendimento de Larrosa (2002).

As obras lidas nesses momentos merecem especial destaque. Começando por *Quando eu voltar a ser criança*, de Januz Korczak (1987), romance dirigido a adultos, educadores e famílias, trata-se de uma ficção psicológica escrita em primeira pessoa, contando a história de um professor primário que, insatisfeito com a vida adulta, relembra a infância de forma nostálgica e deseja profundamente voltar a ser criança. Magicamente, ele volta à infância, mas sem perder a memória do adulto. Logo no primeiro dia, na pele de um garotinho, ele descobre que ser criança não é fácil, mesmo para um menino de classe média, com um lar privilegiado, irmã e brinquedos.

Korzack (1987) chama seus leitores e suas leitoras para uma aventura palpitante relatada nesse romance psicológico, como o que acontece na alma do ser humano, naquilo que ele pensa e sente. A proposta dessa Roda de Leitura foi dialogar com a criança do livro e com a própria criança interior, a partir das temáticas que obra evoca, tais como o corpo e as sensações na infância, os sentimentos da criança, as relações entre adultos e criança e os aprendizados para a docência.

Outra obra trabalhada foi *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus (1994), em que a autora relata o cotidiano de sua vida na favela como catadora de papel e mãe solteira. Embora só tenha chegado ao segundo ano do Ensino Fundamental, Carolina é uma leitora voraz que sente a necessidade da escrita tanto quanto a fome. O livro escancara a dura realidade dos que vivem à margem da sociedade, ou, como ela mesma diz, no quarto de despejo, desnudando as formas de ser e estar no mundo de seus e suas habitantes, a violência, a miséria e a fome assoladoras.

A leitura da obra descortinou a condição e os desejos da mulher, mãe e trabalhadora que anseia por saberes e possibilidades de escrita de si e do mundo. Que não abraça o matrimônio compulsório e que ousa sonhar com outras formas de existir. Na Roda de Leitura essa obra inaugurou debates que aprofundaram a compreensão das condições e potências daqueles e daquelas que são colocadas à margem, que têm sua existência e suas necessidades invisibilizadas, mas que têm muito a dizer sobre si e sobre os seus, necessitando de uma escola que represente acolhimento e possibilidade de ampliação de saberes.

A terceira obra trabalhada na Roda de Leitura foi *Seis vezes Lucas*, de Lygia Bojunga (2014). O livro narra seis episódios da vida de Lucas em que o menino é assaltado por sentimentos profundos e diversos, tais como o medo, o amor, a perda e a tristeza desoladora. Com um mergulho pela complexidade no universo infantil, a autora choca o leitor e a leitora com uma problemática tão complexa quanto insolúvel, sem perder a leveza e ternura em um texto ágil e envolvente.

A obra ensinou convites dialógicos sobre o humano profundo para os e as participantes da Roda, na medida em que trouxe à baila discussões sobre as imposições da lógica patriarcal e as possíveis reverberações na formação das crianças, a questão da mulher submetida à dominação masculina, o simbolismo usado pela autora ao longo do texto e os desafios que afligem a criança e a infância.

Importa salientar que a escolha das obras foi orientada por alguns princípios que permitissem identificar, nelas, um “universo de problemas, de referências, de marcas intelectuais” que funciona como um sistema de referências e marcas comuns. (BOURDIEU, 1996a, p. 53). As referências, problemas e marcas que definiram a seleção têm que ver com aquelas que visibilizam os sujeitos da educação, dando protagonismo às tensões e complexidades constitutivas do humano. Em um momento de cerceamento do convívio social, que impossibilitou inclusive a realização do estágio supervisionado *in loco* na escola, as narrativas literárias permitiram o contato com o universo desses sujeitos, seus anseios e desolações.

São histórias, que pela própria natureza da Literatura, convidam à subversão, ao exporem verdades profundas e penetrantes daqueles e daquelas que são silenciados e invisibilizados pela sociedade, bem como pela própria escola, que deveria acolher e encorajar.

O convite feito e aceito pelos e pelas participantes da Roda foi o de realizar uma travessia por narrativas em que a subjetividade de sujeitos, comumente asfixiada, ganhou protagonismo. Uma ciranda cujo movimento foi questionar o preconceito, o racismo e a desigualdade por meio de livros que “chamejam protesto”, com verdades imaginadas (mas nem tanto), instigantes e profundas, que tanto ferem quanto acariciam o leitor e a leitora. Verdades alicerçadas no que Vargas Llosa (2004, p. 21) chama de “experiência humana, da qual se nutre e à qual alimenta”. Narrativas que convocam para cirandar com crianças e mulheres, jovens e adultos, e aquilo que lhes foi negado – o direito de ser e existir.

Movimentos e repercussões da experiência formativa

A Roda de Leitura representou movimentos de travessias da formação docente pela Literatura que, embora tenham sido realizados por meio das telas de equipamentos como computadores e celulares, intentou alcançar o humano profundo. Em tempos de distanciamento e isolamento social, a formação de professores e professoras – genuinamente profissionais do humano – não pode prescindir de cultivar tempos e espaços de sensibilidade, de imersão nos sentidos formativos, de perda e encontro de si e do outro.

O objetivo desta proposta formativa foi buscar a possibilidade de transcendência do cotidiano mais limitado, ao oportunizar ao leitor e à leitora reconhecerem-se e sentirem em si a força humanizadora da Literatura, iluminada pelas dimensões essenciais de uma humanidade em devir. Essa natureza da Literatura permitiu que obras de outros cenários históricos dialogassem com o presente e suscitassem o prazer estético. Algo que Kandinsky afirma em sua obra *Do espiritual na arte*: “toda obra de arte é filha de

seu tempo e, muitas vezes, mãe de nossos sentimentos." (KANDINSKY, 2000, p. 27), explicando, dessa forma, que o significado e o alcance da experiência estética não podem ser circunscritos apenas aos determinantes sociais e históricos, mas percorrem um caminho distinto – o da ampla riqueza da vida. Vida vivida visceralmente pelo e pela apreciadora como vida recriada.

As repercussões da experiência formativa da Roda de Leitura dão sinais de que o humano profundo foi tocado, por conta do que fora relatado nos depoimentos dos e das licenciandos, bem como dos e das docentes formadoras. Alguns deles atestam os afetos evocados pela leitura da obra que provocou ora a comoção terna, ora a dor de imersão profunda em determinados dramas, ou ainda a repulsa a certos episódios que agridem e incomodam. O fato é que nenhum leitor e nenhuma leitora – seja docente ou não – permaneceu incólume diante das obras literárias.

Além de a leitura atingir os e as participantes em sua porção de humanidade, ou justamente por isso, é que a relação identidade-alteridade, tão cara aos e às profissionais do humano, pôde ser cultivada. Diferentemente dos textos teóricos utilizados para fins didáticos e formativos no curso das disciplinas, os quais trazem os elementos factuais, conceituais e metodológicos da docência, a Literatura fala dos sujeitos da educação com a riqueza da própria vida, vida recriada, pungente de sentidos, prenhe de potências formativas.

Outros depoimentos atestam a riqueza das partilhas, tais como o fato de os e as participantes não conseguirem interromper a leitura das obras, de tão imersas que estavam. A percepção de suas famílias quanto ao envolvimento com a obra, pedindo que contassem do que se tratava, o que levou à leitura por parte de outros e outras membras do núcleo familiar. Uma das docentes formadoras, inclusive, chegou a presentear seus pais com uma das obras, por julgar que lhes seria muito propício. Houve, também, o movimento de algumas licenciandas de descobrir e ler outras obras do mesmo autor ou da mesma autora trabalhada, levando esse outro livro para partilhar no momento da Roda de Leitura. Por fim, o pedido de uma turma que, ciente das muitas demandas que o semestre imporia, solicitou que o

livro a ser trabalhado na Roda de Leitura fosse enviado ainda nas férias, para que a leitura fosse realizada a contento.

Os depoimentos ainda não abarcam as partilhas realizadas nos encontros da Roda de Leitura, que buscou situar cada obra e autor ou autora no campo da Literatura ou da Literatura Infanto-juvenil, pedindo para que a turma partilhasse sua experiência de leitura em depoimentos que impactaram a todos e a todas presentes. Fosse pelas questões da infância preponderantes nas obras, pela relação adulto-criança ou ainda pelas temáticas do feminino ali presentes, a turma, sempre muito participativa, "entrou na roda pra valer" e compartilhou inúmeros e potentes sentidos.

Foram momentos muito ricos de partilha e aprendizado, mas, sobretudo de emoção com os relatos da leitura e das lembranças que os livros suscitaram. Também, de liberdade de participação, de falar com propriedade do livro, sem o peso de uma avaliação, apenas expondo o que viram, sentiram e perceberam. Foram enriquecedoras as correlações entre a objetividade revelada na Literatura e os desafios para a educação. Os diálogos questionaram as relações de submissão, omissão e ausência de afetos que impedem nossa humanidade de transbordar.

As discussões realizadas perpassaram o trabalho realizado em outras disciplinas ministradas no período, e apareceram em diversos escritos dos e das licenciandas, como textos dissertativos, relatos de estágios, seminários... Embora não fosse uma orientação, tampouco uma exigência da Roda, as interlocuções formativas foram tão profundas, que alcançaram outros espaços e produções.

Essa experiência formativa convocou os e as participantes a circundarem com a Literatura em uma roda de saberes cujos princípios da constituição humana – como uma busca constante por humanização – permanecem, mesmo em meio às impermanências da vida. Permaneceu o que nos inquieta, o que nos toca, o que nos instiga a penetrar a vida e a recriá-la, o que nos convida a imergir na complexidade humana, tão inesgotável e pungente como os potenciais formativos da Literatura.

Referências

- BOJUNGA, Lygia. *Seis vezes Lucas*. 5.ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2014.
- BOURDIEU, Pierre. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996a.
- _____. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papirus, 1996b.
- _____. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- CANDIDO, Antonio. *Textos de intervenção*. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002.
- JESUS, Carolina Maria de (1994). *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. 3.ed. São Paulo: Ática.
- KANDINSKY, Wassily. *Do espiritual na arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- KONDER, Leandro. *As artes da palavra: elementos para uma poética marxista*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- KORCZAK, Janusz. *Quando Eu Voltar a Ser Criança*. São Paulo: Círculo do Livro, 1987.
- KUNDERA, Milan. *A arte do Romance*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.
- LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. 2002, n. 19, p. 20-28. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Acesso em 7 jun. 2021
- LUKÁCS, György. *A arte como autoconsciência do desenvolvimento da humanidade*. In: Sociologia. São Paulo: Ática, 1981, p. 189-203.
- PESSOA, Jadir de Moraes. Trapaceiros e insurgentes: caminhos da pesquisa em literatura e educação. In: PESSOA, Jadir de Moraes. *Literatura e formação humana*. Campinas SP: Mercado das Letras, 2016.
- VARGAS LLOSA, Mario. *A Verdade das mentiras*. São Paulo: ARX, 2004.

Seção 4: Reinvenções nas Políticas Educativas

História da Alfabetização no Brasil: retrocessos da atual PNA e programa “Tempo de aprender” (MEC/Sealf/2020)

Deyse Cristina Sousa Silva
Kamila da Silva Gonçalves
Suzana Lopes de Albuquerque

Apresentação

O presente artigo trata da Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019) elaborada pela recém-criada Secretaria de Alfabetização (SEALF), vinculada ao Ministério da Educação (MEC), abordando suas concepções filosóficas e políticas, bem como seu desdobramento junto ao programa Tempo de Aprender (SEALF/MEC/2020), iniciativa voltada para o apoio e a valorização de professores e gestores das redes públicas de ensino do último ano da pré-escola e do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, propondo-se a ensinar gerações de cidadãos a ler e a escrever. Ao anunciar uma correção da rota das políticas públicas de alfabetização no país, o programa remonta ao modelo imperial do poeta português António Feliciano de Castilho que, em 1855, propagandeou na corte brasileira o método fônico como a saída para o mal do analfabetismo.

Conhecer e ser partícipe do registro historiográfico sobre o processo de alfabetização no Brasil permite compreender que essas querelas imperiais, que retornam sob novas roupagens, limitam as políticas públicas às discussões sobre marcha sintética e fonética, desconsiderando as múltiplas facetas que envolvem o processo de alfabetização, bem como os sujeitos envolvidos. O presente capítulo enseja analisar o programa *Tempo de aprender* e remontar ao histórico do processo de alfabetização, para aprofundar os

distanciamentos com a proposta do Letramento, os quais, inclusive compõem na atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e silênciam nesse programa.

Métodos de alfabetização, “a face mais visível” no percurso histórico do ensino da leitura e da escrita

Para compreender os problemas do presente no campo da alfabetização e do letramento, é necessário o entendimento das questões que os constituem, em uma perspectiva histórica. Conforme Mortatti (2021, p. 38), “visando à ruptura com seu passado, determinados sujeitos produziram, em cada momento histórico, determinados sentidos que consideravam modernos e fundadores do novo em relação ao ensino da leitura e da escrita”. Por isso, é necessário conhecer a história dos métodos de alfabetização no Brasil, pois o estudo do momento presente “entre os que propõem o novo, a partir de sínteses homogeneizadoras do passado presente [...] visando a exorcizá-lo como tradicional e origem dos males legados a esse momento histórico” (MORTATTI, 2021, p. 37).

Segundo Soares (2020a, p. 18), a questão dos métodos, ao longo da história da alfabetização até os anos 1980, pode ser enxergada como “um movimento pendular”, ora optando por partir de unidades linguísticas menores, ora escolhendo começar o ensino pelo todo (texto, sentenças, palavras). Ambos os métodos constituem-se como modelos associacionistas, pois associam a aprendizagem da leitura e da escrita a técnicas, deslocando o foco para o ensino. Portanto, “o ensino prevalece sobre a aprendizagem e, conseqüentemente, a alfabetização se reduz a uma escolha de método” (SOARES, 2020a, p. 20).

Ao se debruçar sobre a Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019, p. 16) e sobre o Programa *Tempo de Aprender*, percebe-se que a questão, como “uma dificuldade a resolver”, volta ao centro das discussões no âmbito do ensino da leitura e da escrita. Portanto, analisar a proposta de alfabetização do atual governo nos

ajuda a compreender que “ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica” (FREIRE, 1996, p. 125) e compreender que “mais séria ainda é a possibilidade que temos de docilmente aceitar que o que vemos e ouvimos é o que na verdade é, e não a verdade distorcida” (FREIRE, 1996, p.126).

Os métodos de alfabetização são, segundo Soares (2020a, p.16), “um conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, orientam a aprendizagem inicial da leitura e da escrita”, ou seja, uma sequência de passos ordenados em direção a um fim. Os métodos de alfabetização podem ser classificados em sintéticos, analíticos e mistos (sintético + analítico). O método sintético parte da decifração das palavras através da correspondência entre som e grafia para, posteriormente, culminar na leitura, enquanto o método analítico parte de palavras, como também de unidades mais completas de linguagem, como frases e textos, para, após, dividi-las em partes menores (sílabas, letras, fonemas). O método misto sistematiza os dois métodos citados anteriormente, porém enfocando a leitura e a escrita.

Nesse processo de estudo, apresenta-se aqui uma conceituação de alfabetização e letramento para a compreensão da atual Política Nacional de Alfabetização, a qual demarca uma definição lógica baseada em “evidências científicas”. Além de trazer uma definição restritiva e operacional do processo de alfabetização, como também o que seriam os parâmetros a serem alcançados nesse processo de ensino, restringindo-se à metodologia a ser utilizada. Segundo o autor citado na PNA, Luiz Carlos Faria da Silva, a alfabetização consiste

[...] no primeiro ano do ensino fundamental, ensinar explicitamente o princípio alfabético e as regras de decodificação e de codificação que concretizam o princípio alfabético na variante escrita da língua para habilitar crianças à leitura e soletração de palavras escritas à razão de 60 a 80 palavras por minuto com tolerância de no máximo 5% de erro na leitura (BRASIL, 2019, p. 18).

A partir da leitura de autores como Mortatti (2008, 2019, 2021) e Albuquerque e Boto (2018, 2021), percebe-se que a “querela dos

métodos”, isto é, a disputa por espaço na alfabetização pela adoção de um método (sintético, analítico ou misto), perpassa momentos históricos a partir do Império brasileiro (a partir de 1850) até os dias atuais. Conforme Mortatti (2021, p. 37), as disputas pela “hegemonia de projetos para o ensino inicial da leitura e da escrita possuem a questão dos métodos como a face mais visível no âmbito da história da educação”. Ou seja, a hegemonia de determinado método, em um determinado momento histórico, prevalecia sobre o método anterior considerado como tradicional. Contudo, presencia-se, na conjuntura atual, o surgimento de uma Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019) elaborada pela recém-criada Secretaria de Alfabetização (SEALF)¹, que privilegia o método fônico, de marcha sintética, ou seja, parte-se das unidades menores da fala (fonemas) para o todo (leitura de palavras, frases, textos).

A questão dos métodos, ou o retorno às querelas metodológicas, pode ser exemplificada no conceito da PNA (2019, p. 18), que concebe a alfabetização “como o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético”, silenciando o termo letramento, isto é, as “capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita” (SOARES, 2020, p. 27).

No lugar do termo “letramento”, inclui-se a “literacia”, a qual consiste no “conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita e sua prática produtiva” (BRASIL, 2019, p. 51). Já a alfabetização na PNA restringe-se

[...] ao aprender as primeiras regras de correspondência entre grafema-fonema/fonema-grafema, a pessoa começa a decodificar, isto é, a extrair de uma sequência de letras escritas a sua forma fonológica (ou pronúncia), e a codificar, isto é, a combinar em sinais gráficos (letras ou grafemas) os sons produzidos na fala (BRASIL, 2019, p. 18-19).

¹ A Secretaria de Alfabetização (Sealf), vinculada ao Ministério da Educação, é responsável por planejar, orientar e coordenar a implementação de políticas para a alfabetização de crianças, jovens e adultos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/33671-secretarias-112877938/secretaria-de-alfabetizacao/72471-secretaria-de-alfabetizacao>.

O termo letramento é inserido no contexto educacional brasileiro nos anos 1980, concomitantemente ao surgimento dos termos *illettrisme* na França, literacia em Portugal, e com o ressurgimento do termo *literacy* nos Estados Unidos e na Inglaterra, “para nomear fenômenos distintos daqueles denominados alfabetização, *alphabétisation*” (SOARES, 2004, p. 6). O termo surge por consequência do desenvolvimento social, cultural, econômico e político em nosso país durante o século XX, acarretando cada vez maior visibilidade às muitas e variadas demandas de leitura e de escrita nas práticas sociais e profissionais.

Diferentemente do ocorrido em países desenvolvidos como a França e os Estados Unidos, nos quais “os problemas de *illettrisme*, de *literacy/illiteracy* surgem de forma independente da questão da aprendizagem básica da escrita”, no Brasil, a “discussão do letramento surge sempre enraizada ao conceito de alfabetização” (SOARES, 2004, p. 8). Por letramento, compreendem-se as

[...] capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos - para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para dar apoio à memória etc.; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidade de orientar-se pelas convenções de leitura que marcam o texto ou de lançar mão dessas convenções ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor (SOARES, 2020b, p. 27).

Literacia e letramento são semanticamente parecidos. Porém, na prática, no contexto da PNA e no *Programa Tempo de Aprender*, a literacia seria desenvolvida a partir do momento em que o educando adquirisse a habilidade de decodificar e codificar palavras, para que, posteriormente, compreendesse o que foi escrito. Portanto, percebe-se a importância dada ao ensino sistemático do código alfabético desacoplado das práticas sociais

de leitura e escrita. Segundo a PNA (2019, p. 19), a compreensão de textos, por sua vez, consiste num ato diverso do da leitura. É o objetivo final, que depende primeiro da aprendizagem da decodificação e, posteriormente, da identificação automática de palavras e da fluência em leitura oral.

A alfabetização consiste “na apropriação da tecnologia da escrita, aquisição de modos de escrever e ler e organização espacial do texto na página”, enquanto o letramento engloba “a capacidade de uso da escrita para se inserir nas práticas sociais” (SOARES, 2020b, p. 27). De acordo com Soares (2020b), apesar de serem processos distintos, a alfabetização não precede o letramento, devendo caminhar juntos. Isso é possível porque “a criança aprende a ler e a escrever envolvendo-se em atividades de letramento, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita” (SOARES, 2020b, p. 27). Logo, nessa perspectiva, alfabetização e letramento se complementam e se vinculam visando ao desenvolvimento integral do educando, o qual se aproximará do sistema de escrita alfabética através da construção de sentido.

As evidências do retorno à querela dos métodos na PNA (2019) e no Programa Tempo de Aprender (2020)

Nos tópicos a seguir, seguem algumas evidências em relação ao retorno à “querela dos métodos” na PNA e no *Programa Tempo de Aprender*, evidenciando o retorno a uma visão mecanicista de alfabetização que desconsidera os usos sociais da leitura e da escrita (letramento).

Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019)

Segundo a PNA (2019, p.16), vários países melhoraram a alfabetização a partir da fundamentação das políticas públicas na ciência cognitiva da leitura. Sendo assim, a construção da política

foi baseada na ciência cognitiva como fundamento para a elaboração de políticas públicas de alfabetização. O item 1.3, intitulado “Um breve histórico dos relatórios sobre a alfabetização no Brasil e no Mundo” (idem) cita estudos científicos produzidos internacionalmente e no Brasil para justificar a adoção da instrução fônica sistemática enquanto componente fundamental da alfabetização. Uma das pesquisas internacionais utilizadas, o relatório *National Reading Panel* (2000)², aborda “cinco pilares para uma alfabetização de qualidade: a consciência fonêmica, a instrução fônica sistemática, a fluência de leitura, o vocabulário e a compreensão de textos” (BRASIL, 2019, p. 16), os quais fundamentam o programa *Tempo de Aprender*.

A PNA considera a consciência fonológica como habilidade “essencial no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, pois facilita a compreensão do princípio alfabético” (BRASIL, 2019, p. 30), como também considera importante o desenvolvimento da consciência fonêmica a partir do momento em que o aluno consiga identificar “o nome das letras, seus valores fonológicos e suas formas” (idem). Por consciência fonêmica, a PNA (BRASIL, 2019, p. 33) compreende “o conhecimento consciente das menores unidades fonológicas da fala (fonemas) e a capacidade de manipulá-las intencionalmente”. para que seja desenvolvida a consciência fonêmica, é preciso um “ensino intencional e sistematizado” por meio da instrução fônica sistemática, “a qual leva a criança a aprender as relações entre as letras (grafemas) e os menores sons da fala (fonemas)” (BRASIL, 2019, p. 33).

De acordo com a PNA, “a ciência cognitiva da leitura afirma que, ao contrário do que supõem certas teorias, a aprendizagem da leitura e da escrita não é natural nem espontânea. Não se aprende a ler como se aprende a falar” (BRASIL, 2019, p. 20). Soares (2020b,

² Segundo Morais, o objetivo do relatório elaborado pelo grupo de trabalho constituído pelo congresso dos EUA, em 1997, consistia na avaliação do efeito de distintos métodos no ensino inicial da leitura e da escrita (MORAIS, 2020, p. 211). Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4494/3829>

p. 35) reconhece haver diferenças entre a aquisição da fala e da escrita, a primeira, adquirida de forma natural, enquanto a segunda deve, de fato, ser aprendida. Porém,

[...] ambas se igualam em sua função interativa: a criança adquire a língua oral ouvindo textos ou falando textos em eventos de interação com outras pessoas; da mesma forma, a criança aprende a escrita buscando sentido, em eventos de interação com material escrito, nos textos (SOARES, 2020b, p. 35).

Ainda segundo o documento, pesquisas mostram que o cérebro não foi feito para aprender a ler e escrever, mas foi capaz de se modificar para tornar isso possível (BRASIL, 2019, p. 26). Sendo assim, o aprendizado da leitura e da escrita cria no cérebro estruturas que ligam “as áreas de processamento fonológico com as de processamento visual, de modo que uma palavra, quando é vista, ativa no cérebro as mesmas áreas que uma palavra quando é ouvida” (BRASIL, 2019, p. 26).

A atual política de alfabetização considera as fases de desenvolvimento no processo da aprendizagem da escrita, conforme Linnea Ehri (2013; 2014 *apud* BRASIL, 2019, p. 26-27). Ehri é orientada pelo paradigma fonológico para a elaboração das fases de desenvolvimento que, segundo Cardoso-Martins e Corrêa (2008, p. 279 *apud* SOARES, 2020a, p. 78), “pesquisa a relação entre o desenvolvimento do conhecimento das correspondências letra-som e da consciência fonológica, por um lado, e o desenvolvimento da escrita, por outro lado”. Contrapõe-se ao paradigma construtivista, o qual “procura descrever as hipóteses que a criança constrói sobre a natureza da escrita”. Portanto, trata-se de mais uma evidência de que a PNA privilegia o paradigma fonológico, ao contrário do paradigma construtivista, que considera as hipóteses formuladas pelas crianças na aprendizagem da leitura e da escrita. No paradigma construtivista, a criança constrói o conceito de língua escrita como um sistema de representação dos sons da fala por sinais gráficos, a partir da elaboração de hipóteses do que seria a escrita. Na construção dessas hipóteses, as crianças elaboram conhecimento até chegar à escrita ortográfica.

Apesar de que “não se deve confundir a instrução fônica sistemática com um método de ensino” (BRASIL, 2019, p. 33), fica evidente, no contexto da metodologia de ensino adotada nos cursos do programa *Tempo de Aprender*, a adoção do método fônico como forma de se desenvolver a instrução fônica sistemática. Segundo Albuquerque e Boto (2021, p. 1), a PNA, ao priorizar “a instrução fônica sistemática”, ressoa uma latente discussão metodológica imperial fundada nas querelas entre as marchas sintética e analítica no ensino da língua materna.

Em 1850, António Feliciano Castilho (1800-1875), poeta português que ficou cego aos 6 anos de idade, criador do *Método Português-Castilho* para o ensino rápido e aprazível do ler, escrever e bem falar (1853), “buscou romper com um ensino por ele denominado velho e criou uma escola metódica” (ALBUQUERQUE, 2019, p. 24). Castilho era defensor no método fônico, sendo seu desejo que seu método fosse oficialmente adotado nas escolas em Portugal, como também no Império brasileiro.

Carvalho (2005, p. 29) já anunciava a “revalorização dos métodos fônicos” a partir de um relatório criado pela Comissão de Educação e Cultura, grupo de trabalho criado pela Câmara dos Deputados em 2003. O relatório, mencionado na PNA, foi apresentado no seminário “O Poder Legislativo e a Alfabetização Infantil: os Novos Caminhos”, realizado em 15 de setembro de 2003. Nesse relatório, fica evidente a discussão sobre políticas públicas no campo da alfabetização, sobretudo a introdução do método fônico, em contraposição ao método global adotado.

A terceira edição desse relatório se deu no ano de 2019, coincidindo com a formulação da Política Nacional de Alfabetização. Segundo o autor da apresentação da terceira edição, presidente da Comissão de Educação e Cultura, Deputado Gastão Vieira, “o relatório publicado em 2003 constitui um marco no convite ao debate com base em evidências”, sendo que “esse convite levou tempo para ser aceito pela comunidade acadêmica e pelo próprio poder executivo” (COMISSÃO DE EDUCAÇÃO E CULTURA, 2019, p. 12).

A valorização da instrução fônica explícita é marcante no relatório, pois, segundo Cardoso-Martins *et al.* (2019, p. 52),

[...] as crianças necessitam desenvolver habilidades de decodificação para ler de forma rápida e precisa. Há fortes evidências de que os métodos fônicos de alfabetização, isto é, os métodos que se baseiam no ensino das correspondências entre os grafemas e os fonemas, são os mais eficazes para desenvolver essas habilidades.

Portanto, percebe-se na PNA a valorização da instrução fônica sistemática e explícita, começando pelo mais simples, para assim chegar ao mais complexo. O processo é realizado de forma mecânica e descontextualizada, fora da realidade do educando. Os textos são produzidos de acordo com o que já foi ensinado, utilizando palavras que não apresentam função social e desconsiderando a dimensão social do uso da leitura e da escrita.

Programa Tempo de Aprender (SEALF/MEC/2020)

O Programa *Tempo de Aprender* (SEALF/MEC/2020) constituiu-se em uma iniciativa voltada para o apoio e a valorização de professores e gestores das redes públicas de ensino do último ano da pré-escola e do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental e se propõe a ensinar gerações de cidadãos a ler e a escrever.

Dois cursos compõem o Programa *Tempo de Aprender* – Formação Continuada em Práticas de Alfabetização³ e Alfabetização Baseada na Ciência (ABC⁴) – os quais enfocam a formação de professores, coordenadores pedagógicos, diretores escolares e assistentes de alfabetização. No entanto, qualquer pessoa interessada em aprender sobre o programa, como pais e responsáveis, podem se inscrever. Os cursos são gratuitos e disponibilizados no ambiente virtual de

³ Curso disponível para cursistas em: <https://avamec.mec.gov.br/#/instituicao/self/curso/5401/unidade/2824/acessar?continue=true>

⁴ Curso disponível para cursistas em: <https://avamec.mec.gov.br/#/instituicao/self/curso/12361/visualizar>

aprendizagem (AVAMEC), criado em parceria com a Universidade Federal de Goiás (UFG).

O curso Formação Continuada em Práticas de Alfabetização está organizado em sete módulos, respectivamente: Introdução; Aprendendo a ouvir; Conhecimento alfabético; Fluência; Vocabulário; Compreensão e Produção de Escrita. Esses módulos foram baseados em cinco pilares elencados pelo relatório do *National Reading Panel* (2000), a saber: consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência de leitura, vocabulário e compreensão de textos. Segundo a PNA (2019, p. 16), “esses pilares passaram a sustentar os bons programas de alfabetização e a ser recomendados em diversos países”.

O Módulo 1, “Introdução”, faz uma breve apresentação do curso, organizado nos seguintes tópicos: Introdução; Aprendendo a ouvir; Conhecimento alfabético; Fluência; Vocabulário; Compreensão e Produção de Escrita. Percebe-se a valorização da aquisição do Sistema de Escrita Alfabética através da decodificação e codificação, desvinculada do letramento já no primeiro módulo do curso, ao relatar que “antes é necessário aprender a ler e escrever, para depois ler e escrever a fim de aprender”⁵.

O segundo módulo do curso, intitulado “Aprendendo a ouvir”, inicia o ensino sistemático de segmentação dos sons das palavras, isto é, segmentar as palavras com os respectivos sons de cada letra que a forma. O quadro “refletindo juntos”, que faz parte do módulo 2 (MEC, 2020, módulo 2, episódio 7), ressalta que a manipulação de fonemas deve ser ensinada explicitamente, propondo a estratégia de “ensinar primeiro o isolamento do som inicial – geralmente mais fácil de identificar – e, depois que as crianças tiverem segurança, ensinar o isolamento do som final.” No vídeo⁶ disponibilizado nesse módulo, as crianças, juntamente com a professora, manipulam fonemas de algumas palavras, como

⁵ Apresentação do curso Disponível em: <https://avamec.mec.gov.br/#/instituicao/sealf/curso/5401/atividade/2801/acessar?continue=false>

⁶ Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kJNBWiqM2gE&t=3s>.

exemplo, “foca”, “mola”, “selo”, “vida”, “nave”. A professora pede para que as crianças identifiquem o primeiro e o último som das palavras. Trata-se, portanto, de uma atividade puramente mecânica e artificial, pois leva “a criança a aprender a leitura e a escrita desligadas de seu uso, ensinando-a reconhecer e traçar letras e relacioná-las a seu valor sonoro” (SOARES, 2020b, p. 35).

O vídeo da aula 2.8⁷ (MEC, 2020, módulo 2, episódio 8) apresenta estratégias para as crianças unirem os fonemas de palavras de fácil compreensão, como “oi”, “ovo”, “chuva”, “fada”, “povo”, “vela”. Primeiramente, todos os alunos sintetizam, juntamente com a professora, as palavras e, após todos unirem consistentemente os sons, ela repete a atividade individualmente, utilizando outras palavras. No vídeo, há uma legenda dizendo que se deve “praticar mais vezes com alunos que apresentarem dificuldades ou cometerem erros”. Como variação da atividade, a estratégia sugerida consiste em fornecer uma frase curta e pedir para que os alunos repitam a frase, enfatizando a manipulação dos fonemas de uma única palavra. Por exemplo: “Eu gosto de u-v-a”. Consiste, portanto, em um processo mecânico, descontextualizado e embasado em palavras que não apresentam função social, pois parte da ideia de que esses escritos devam ser usuais e de fácil memorização. Nessa perspectiva, segundo Freire (1987, p. 58), a educação torna-se uma prática bancária, na qual os alunos são os “depositários” e o educador o “depositante”. O educador torna-se mero transmissor de conhecimento, enquanto os alunos ocupam-se de decifrar o que foi transmitido.

A aula 2.9⁸ (MEC, 2020, módulo 2, episódio 9) ensina a segmentar os sons, isto é, ao contrário de juntar os sons das palavras, a ideia é separá-los em seus respectivos fonemas. Segundo o quadro “refletindo juntos” dessa aula, “manipular fonemas juntamente com letras também pode contribuir para o

⁷ Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wwF2E3V8CGE&t=161s>

⁸ Aula 2.9- Segmentação de sons. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gQa85KS5NAY&t=2s>

sucesso na leitura. Posteriormente, esta estratégia auxiliará no aprendizado da soletração”. Segundo Soares (2020b, p. 121), “a consciência fonêmica não se desenvolve de forma espontânea, e não se pode pretender que as crianças reconheçam, manipulem, pronunciem fonemas”, já que esses são impronunciáveis.

O método fônico, de marcha sintética, valoriza “em primeiro lugar a mecânica da leitura que, posteriormente, dará lugar à leitura inteligente, culminando com uma leitura expressiva, na qual se junta a entonação” (FERREIRO, 1999, p. 21). O método fônico apoia-se em uma instrução transmissiva do conhecimento, na qual o educando “exercita e pratica os procedimentos demonstrados para resolver problemas e concluir tarefas, recebendo um feedback corretivo durante a sua prática” (ALMEIDA, 2014, p. 7). A crítica em relação ao método sintético é a de que ele impede “que a criança apreenda o sentido do que lhe oferece no momento inicial da aprendizagem da leitura” (MORTATTI, 2009, p. 103).

O Secretário de Alfabetização do MEC, Carlos Francisco de Paula Nadalim, na apresentação do curso ABC, relata no vídeo que “o objetivo dos programas de intervenção é preparar os professores para garantir que as crianças trilhem um percurso de sucesso na aprendizagem da leitura”, sendo que as competências centrais a serem desenvolvidas são: a consciência fonológica, o princípio alfabético e a decodificação. Além disso, há um teste de rastreamento de leitura aplicado ao final do segundo ano do Ensino Fundamental para avaliar o nível de leitura dos alunos.

No vídeo citado, Nadalim defende que o curso (ABC), oferecido de forma gratuita e com certificação oficial, além de ser um de possuir “alta qualidade”, mostra o compromisso do Governo Federal com a valorização dos profissionais da educação, além de inserir o “Brasil no rol de países que escolheram a ciência como fundamento para elaboração de suas políticas públicas de alfabetização”.

A partir dessas evidências, conclui-se que foi presenciado, no contexto do curso, o reducionismo da alfabetização e do letramento à mecânica da decodificação e codificação de palavras para

posterior compreensão de textos, considerando a aprendizagem das relações fonemas-grafemas como ponto de partida e a compreensão dos textos como ponto de chegada, além de desconsiderar o uso social da leitura e da escrita em práticas reais que façam parte do contexto de vida dos educandos. Não basta apenas decodificar e codificar palavras; é necessário que haja integração entre as três facetas que compõem o processo de aprendizagem da língua escrita (linguística, interativa e sociocultural), que, somadas, compõem “o todo que é o produto desse processo: alfabetização e letramento” (SOARES, 2020a, p. 33).

Considerações finais

Uma rápida leitura da PNA, em um primeiro momento, faz-nos acreditar que, de fato, ela busca inserir o Brasil no rol de países que escolheram a ciência como fundamento para a formulação de políticas públicas no âmbito da alfabetização. Porém, o que se presenciou foi uma tentativa de descontextualizar a alfabetização de sua luta histórica, culminando em um retrocesso.

A PNA fundamenta-se e defende a primazia da questão metodológica no processo de alfabetização, silenciando debates que já foram consolidados, apresentando como concepção questões/querelas já historicamente deslocadas do campo da alfabetização. Portanto, é necessário conhecermos o passado para não o repetirmos, ingenuamente, como algo novo. O problema da alfabetização não é o método; este é apenas “a face mais visível” (MORTATTI, 2021), ou a mais fácil de ser resolvida, uma vez que, ao se trocar de método, pensa-se estar resolvido o problema. Na contramão dessa primazia, o método não pode ser considerado nem o problema, muito menos a solução do processo.

A nova Política Nacional de Alfabetização não é neutra. Ela tem uma politicidade intrínseca, a qual desconsidera estudos e evidências científicas nacionais, de forma a silenciar discussões no campo da alfabetização, na perspectiva da alfabetização e do

letramento. Silenciando as práticas sociais do uso da leitura e da escrita, a PNA e o Programa *Tempo de Aprender*, além de restringirem o processo de alfabetização a uma “questão de método”, fazem renascer uma discussão já superada no período imperial, ou seja, há mais ou menos 150 anos.

A discussão da alfabetização escolar sempre foi uma demanda para projetos de nação, pois, em todo tempo, houve urgência política em alfabetizar. No caso da PNA, a urgência em criar uma nova política nacional de alfabetização, dentro dos 100 primeiros dias do governo atual, deve-se ao fato de que, para os especialistas consultados para a elaboração do documento, a alfabetização do Brasil vai mal em decorrência do método. Percebe-se, através da história dos métodos de alfabetização, que esse problema presente não é tão presente assim. Alfabetização é tema central na criação de políticas públicas na educação desde o período imperial, e a questão do método sempre foi uma desculpa perfeita para a mudança de paradigma. O método tem uma materialidade que garante uma visão de que seja uma questão fácil de ser resolvida.

O problema da alfabetização em nosso país não irá se resolver mudando-se o método, principalmente da maneira como se apresenta a PNA e o programa *Tempo de Aprender*, restringindo-se a um método que enaltece a consciência fonêmica, destrói as oportunidades de letramento e levam a criança a treinos excessivos de reprodução de fonemas que, conseqüentemente, provocam sobrecarga cognitiva.

A alfabetização envolve métodos, como qualquer processo de ensino-aprendizagem, demandando processos metódicos, intencionais e organizados. Porém, “a alfabetização bem-sucedida não depende de um método, ou genericamente de métodos” (SOARES, 2020a, p. 333), visto tratar-se de uma questão de interação, na qual professor e alunos produzem sentido por meio da escrita. A escolha de um único método no processo de alfabetização “pode ajudar ou frear, facilitar ou dificultar; porém, não pode criar aprendizagem. A obtenção de conhecimento é um resultado da própria atividade do sujeito” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 31).

Na perspectiva da PNA e do Programa *Tempo de Aprender*, “os êxitos na aprendizagem são atribuídos ao método e não ao sujeito que aprende” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 30). Essa visão adultocêntrica, que enxerga a criança como uma folha em branco passível de ser preenchida, não condiz com uma perspectiva discursiva e dialógica, na qual a interação entre pares é parte constituinte do processo formativo.

Referências

- ALBUQUERQUE, Suzana Lopes de. *Métodos de ensino de leitura no Império brasileiro*: Ant3nio Feliciano de Castilho e Joseph Jacotot. 2019. 240 f. Tese (Doutorado em Educa33o) – Faculdade de Educa33o, Universidade de S3o Paulo, S3o Paulo, 2019.
- ALMEIDA, Tiago Alexandre Fernandes Almeida. *Instru33o Transmiss3iva ou Construtivista nos programas de escrita inventada? Impacto na qualidade das escritas inventadas de crian3as em idade pr3-escolar*. 2014. Tese (Doutorado em Psicologia) - ISPA- Instituto Universit3rio de Ci3ncias Psicol3gicas, Sociais e da Vida, Lisboa, 2014.
- BOTO, Carlota; ALBUQUERQUE, Suzana Lopes de. Entre idas e vindas: vicissitudes do m3todo Castilho no Brasil do s3culo XIX. *Hist3ria da Educa33o* (on-line), Porto Alegre, v. 22 n. 56, p. 16-37, set./dez. 2018.
- BOTO, Carlota; ALBUQUERQUE, Suzana Lopes de. *A escola prim3ria como rito de passagem: ler, escrever, contar e se comportar*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2012.
- BRASIL. *PNA Pol3tica Nacional de Alfabetiza33o*. Bras3lia, DF: MEC/SEALF, 2019.
- _____. *Base Nacional Comum Curricular*. Bras3lia, DF: MEC, 2017.
- _____. *Relat3rio do Semin3rio realizado pela Comiss3o de Educa33o e Cultura da C3mara dos Deputados*. 3.ed. Bras3lia, DF: Instituto Alfa e Beto, 2019.

_____. Vídeo institucional ABC Nadalim. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cto9Pkib8ew>

CARVALHO, Marlene. *Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática*. Petrópolis: Vozes, 2005.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999. Reimpressão, 2007.

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

FREIRE. *Pedagogia do oprimido*. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. *Revista ACOALF Aplp: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa*, São Paulo, ano 3, n. 5, 2008. Disponível em: <http://www.acoalfaplp.net>. Acesso em: 5 jun. 2021.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os sentidos da alfabetização: São Paulo, 1876-1994*. 2 ed. São Paulo: EdUnesp, 2021.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa*. São Paulo: EdUnesp Digital, 2019.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. A Política Nacional de Alfabetização (Brasil, 2019): uma “guinada” (ideo) metodológica para trás e pela direita. *Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf*, Belo Horizonte, v. 1, n. 10, Edição Especial, p. 26-31, 2019.

SOARES, Magda. *Alfabetização - a questão dos métodos*. 1 ed. 4. Reimp. São Paulo: Contexto, 2020a.

SOARES, Magda. *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto, 2020b.

SOARES, Magda. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, 2004.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

Programa Nacional das Escolas Cívico-militares: um projeto de fomento à militarização de escolas públicas civis

Fábio Soares do Nascimento
Thainá Oliveira de Sena
Eduardo Junio Ferreira Santos

Apresentação

Este capítulo é produto de uma pesquisa desenvolvida no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC), entre novembro de 2020 e agosto de 2021, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). O texto possui como foco de análise o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM). Dessa forma, desenvolveu-se o problema de pesquisa: quais os desdobramentos do processo de militarização de escolas públicas no âmbito do governo Bolsonaro?

O texto fundamenta-se na revisão bibliográfica desenvolvida em Santos (2020) e objetiva delinear desdobramentos apreendidos do processo de militarização. Metodologicamente, foi realizada uma análise qualitativa dos desdobramentos do processo de militarização, bem como da averiguação quantitativa do crescimento de escolas militares e militarizadas no Brasil. Como resultado principal, elaboramos uma reflexão crítica acerca dos desdobramentos da militarização das escolas públicas, fomentado pelo Governo Federal.

O processo de militarização de escolas públicas

Após 21 anos de ditadura militar, instaurada por meio de um golpe de estado, em 1º de abril de 1964, a Constituição de 1988

representou um marco na redemocratização brasileira. O período da ditadura militar (1964-1985), um retrocesso na história do Brasil, é lembrado tanto pela intensa perseguição política, censura, cerceamento da liberdade de expressão, quanto pela organização de movimentos políticos, de movimentos estudantis, de sindicatos e outras resistências.

A promulgação da Carta Magna de 1988 afirmava direitos basilares da sociedade brasileira, colocando o país, em tese, sob a égide de um Estado Democrático de Direito e assegurando o pluralismo político, a cidadania e os valores sociais. Em seu Artigo 6º, a Constituição define que “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados [...]” (BRASIL, 1988). No que se refere ao campo educacional, a Constituição prevê, em seu Artigo 205, que a educação é um direito de todos e responsabilidade do Estado e da família assegurá-lo e incentivá-lo, aspirando ao pleno desenvolvimento dos sujeitos.

Dessa forma, para a fundamentação do Artigo 205, assegurando a plenitude no desenvolvimento estudantil, o Artigo 206 estabelece princípios orientadores para a educação brasileira:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII – garantia de padrão de qualidade;
- VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos da lei federal (BRASIL, 1988).

Em consonância com os princípios gerais para a educação estabelecidos pelo texto constitucional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) reafirma princípios centrais como a pluralidade de ideias, a gratuidade e a liberdade de cátedra (BRASIL, 1996). O Artigo 15 da LDB assegura aos sistemas de ensino a autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira. Santos (2020) assinala que, no processo de militarização, a transferência da gestão pública do ensino para gestões militares não garantiu a autonomia imposta pela lei. Ao assumir a gestão escolar, o corpo institucional, pedagógico e administrativo passa a responder a um comando militar externo à estrutura escolar, esfacelando o arranjo democrático e organizacional dessa instituição (SANTOS, 2020). Nesse sentido, Santos e Pereira sinalizam:

Na contramão dos princípios e diretrizes das leis nacionais, muitos estados brasileiros têm contrariado os preceitos legais e transferido a gestão das instituições escolares sob a responsabilidade dos seus sistemas de ensino para a Polícia Militar. Ao fazer isso, ferem, por exemplo, o princípio da gestão democrática e desconsideram o Art. 15 da LDB [...] (SANTOS; PEREIRA, 2018, p. 259).

Por sua vez, Pinheiro *et al.* (2019, p. 668) apontam que “[...] a transposição das escolas para o modelo ‘cívico-militar’ acarreta, dentre outros fatores, impactos diretos sobre a autonomia do corpo docente e o cerceamento e liberdades fundamentais dos estudantes”. Concomitantemente, Santos e Pereira (2018) assinalam:

De acordo com o §5º, do art. 144 da CF de 1988, a função das polícias no Brasil é garantir segurança pública, cabendo às polícias militares, em específico, a polícia ostensiva e a preservação da ordem pública. Assim, colocar a gestão das escolas públicas não pertencentes às corporações, sob a responsabilidade dos militares, além de constituir claro desvio de função, é negar os princípios e finalidades da educação nacional, na medida em que os processos organizativos e pedagógicos dessas escolas deixam de seguir a LDB e são definidos pelas normas das corporações (SANTOS; PEREIRA, 2018, p. 260).

Apesar de se configurar, nitidamente, como um processo inconstitucional, a militarização das escolas públicas veio ganhando força ao longo dos anos, principalmente por se apoiar na justificativa de melhorar a educação, tendo como elementos de autopromoção os resultados apontados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Além disso, de acordo com Mendonça (2019, p. 595), para os defensores do projeto, “[as] supostas credibilidade e eficácia dessas escolas, aliadas ao rigoroso controle disciplinar e ao respeito à hierarquia, além da valorização do civismo seriam razões suficientes para entregar a gestão da escola pública à corporação dos policiais militares”.

O discurso em defesa da militarização das escolas públicas é multifacetado, uma vez que predispõe de diversos argumentos, muitos deles sob falsos embasamentos da lei. O autor defende, ainda, que, “[a]liados a esses pretextos, o combate à violência, ao envolvimento com drogas aparentam também povoar o imaginário das famílias como bons argumentos para apoiarem a iniciativa governamental” (MENDONÇA, 2019, p. 595).

Escolas Militares

Conforme afirma Castro (2016, p. 32), “[a] criação de escolas administradas por instituições militares é um fenômeno cuja gênese data do contexto de formação da República no país.” Por sua vez, a revisão bibliográfica desenvolvida em Santos (2020) identifica que o surgimento do primeiro colégio militar data de 09 março de 1889, no Rio de Janeiro. O autor traça um histórico sobre esse colégio, apontando que essa unidade, criada na então Capital Federal, foi o ponto de partida para a constituição do Sistema Brasileiro de Colégios Militares do Brasil (SCMB). Até dezembro de 2019, o sistema era composto por treze¹ unidades, distribuídas em 11 estados diferentes.

1 Além do SCBM, Santos (2020) identifica a Fundação Osório, uma escola militar federal, também ligada ao Exército, fundada em 1921.

Conforme afirma Santos (2020), a distribuição geográfica dos colégios militares (CM) no Brasil se dá de modo em que cada unidade se encontra em uma cidade distinta. Com relação aos estabelecimentos de Juiz de Fora/MG e de Santa Maria/RS, ambos se encontram fora das capitais de seus estados. Os demais Colégios Militares estão nas capitais: Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Campo Grande, Curitiba, Fortaleza, Porto Alegre, Manaus, Recife, Salvador, Brasília, Belém e São Paulo, criado recentemente em 2020.

É de conhecimento da população que os CM têm um status invejável, por conta de sua estruturação. Sendo escolas federais, há professores militares e civis no Ensino Médio (técnico integral, voltado à formação de ingresso nas carreiras do exército ou nas escolas de guerra), o que difere das escolas regulares. No que tange a resultados, eles trazem as melhores colocações nos exames nacionais para o ingresso dos estudantes em universidades. As escolas militares federais são muito conhecidas pela população, e passa no imaginário dos pais o desejo de que seus filhos possam estudar nestes espaços públicos. Entretanto, as escolas militares federais têm um público específico (BENEVIDES, 2017 *apud* SANTOS, 2020, p. 71-72) composto por sujeitos em condições socioeconômicas privilegiadas, uma vez que essas unidades destinam suas vagas preferencialmente a filhos e dependentes de oficiais das três Forças Armadas (Exército, Marinha e Aeronáutica).

O SCMB, sendo um sistema de ensino do Exército brasileiro, abrange turmas do 6º ano do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio. Dessa forma, o ingresso desse público-alvo é feito da seguinte forma: filhos e dependentes de oficiais das Forças Armadas são favorecidos com vagas garantidas nas unidades; por sua vez, demais alunos são candidatos às vagas que eventualmente não foram preenchidas por alunos oriundos de famílias de militares, precisando passar por uma seleção.

A revisão bibliográfica que fundamenta a escrita deste artigo denuncia que o investimento feito pelo Poder Público nas escolas militares, em comparação ao investimento nas escolas públicas civis, marca a diferença de tratamento que as primeiras recebem da

União. Quanto à infraestrutura e desempenho nos exames externos, como Enem, as escolas militares se destacam, respondendo ao alto nível de investimento e ao público, cuja média socioeconômica se destaca em relação à condição socioeconômica média do alunado de outras escolas. O corpo docente das unidades do SCMB é formado por militares e civis, a maioria trabalhando em regime de dedicação exclusiva.

Santos (2020, p. 104) afirma que “décadas após a criação das escolas militares federais, algumas unidades federativas começam a fundar escolas militares estaduais.”. Na região sudeste, nas cidades do Rio de Janeiro e Belo Horizonte; no Sul, na cidade de Porto Alegre; no Nordeste, nas capitais Salvador, Recife e Fortaleza; na região norte, no período da ditadura militar, é fundada uma unidade em Manaus; por fim, na região centro-oeste, em Brasília. Além disso, o autor reforça que “há características ao mesmo tempo semelhantes e distintas em relação às escolas militares federais e estaduais” (SANTOS, 2020, p. 104).

A Polícia Militar de Minas Gerais (PMMG), por exemplo, sente a necessidade de criar uma escola pública para filhos de policiais militares. Ou seja, apesar de serem escolas públicas, para ter o direito de ingressar nessa escola, era preciso ser filho de militar. Além disso, tratava-se de uma escola especial que recebia mais verba pública, advinda dos recursos da polícia. Ao longo do tempo, de modo desproporcional, cria-se esse tipo de escola: destinada a atender a um público fechado, com certo privilégio e diferente das escolas tidas como escolas normais. Conforme demonstra Santos (2020), Minas Gerais é o estado em que essas escolas mais se expandiram, com trinta unidades ligadas à polícia militar, de acordo com os dados contabilizados até dezembro de 2019.

Em Salvador, a Polícia Militar (PMBA) funda duas escolas militares pautadas em valores e objetivos similares aos das escolas da PMMG, ou seja, disciplina militar inspirada nos regulamentos do Exército, formação voltada ao ingresso dos estudantes em corporações militares, exaltação de ritos e símbolos militares. Esse movimento ocorre em outras cidades da região nordeste: no Ceará,

temos três unidades, uma em Juazeiro do Norte e duas em Fortaleza (ambas da PMCE); em Alagoas, temos duas unidades, uma em Maceió e outra em Arapiraca; na Paraíba, temos uma unidade na capital, João Pessoa; em Pernambuco, temos uma unidade em Recife (SANTOS, 2020).

No Rio Grande do Sul, há sete unidades de colégios militares da Brigada Militar (BM) nas seguintes cidades: Porto Alegre, Pelotas, Passo Fundo, Santa Maria, Ijuí, Santo Ângelo e São Gabriel. Em Santa Catarina, temos quatro unidades geridas pela Polícia Militar nas cidades de Florianópolis, Joinville, Lages e Blumenau. No estado do Rio de Janeiro, temos cinco unidades, três delas na gestão da Polícia Militar, nas cidades de Niterói, Duque de Caxias e Rio de Janeiro e as outras duas na gestão do Corpo de Bombeiros, em Volta Redonda e Miguel Pereira (SANTOS, 2020).

No estado de Roraima, temos uma unidade vinculada à Polícia Militar, na cidade de Boa Vista. No Distrito Federal, há duas unidades que, diferentemente de outras unidades federativas, contam com a primeira escola militar do seu Corpo de Bombeiro Militar, antes da criação de uma escola militar da sua Polícia Militar (SANTOS, 2020).

Santos (2020) afirma também que, ao finalizar a classificação das escolas citadas em sua pesquisa, é possível concluir:

que as escolas militares estaduais da PMMG, PMSC, PMBA, PMPR e PMDF podem ser vistas como arquétipos de escolas estaduais militares, com características mais próximas das escolas militares federais de educação básica e que as distanciam das escolas militarizadas; já as escolas militares estaduais da PMPE, da BMRS, da PMPB, da PMAL, da PMCE, do CBMCE, da PMRJ, do CBMRJ e da PMRR estão em um limbo e apresentam algumas características que as aproximam das escolas estaduais que sofreram um processo de militarização (SANTOS, 2020, p. 135).

Escolas Militarizadas

Incluem-se nesse grupo as escolas públicas militarizadas por meio de decretos, convênios parcerias, acordos de cooperação e

outros mecanismos formais, assinados entre a corporação militar (ou a secretaria de segurança pública) e a escola (ou a secretaria de educação) em questão. Santos (2020, p. 28) esclarece: “Trata-se de um processo de entrega de escolas públicas civis para essas corporações administrarem e importarem suas políticas e práticas pedagógicas a uma comunidade escolar que não tinha, até então, relações com o mundo da caserna”.

Tais escolas permanecem no organograma da secretaria estadual da educação, sendo mantidas com verbas destinadas à educação pública. Cabe salientar, portanto, que se trata de um repasse financeiro destinado às escolas públicas que, conforme a Constituição (BRASIL, 1988) e a LDB (BRASIL, 1996), devem respeitar normas legais, ancoradas pelos princípios da gratuidade, do acesso livre, da liberdade, da pluralidade pedagógica e da liberdade de cátedra.

Santos (2020) afirma que, no momento da militarização de uma unidade, há uma perda das características da gestão democrática assegurada pela LDB. Tal desconfiguração priva toda a comunidade escolar do seu direito de escolher os gestores. A maneira de pensar da escola passa a ter restrições, devido à imposição de práticas e normas da caserna em espaço escolar público civil.

Para Santos e Pereira (2018), o processo de militarização das escolas públicas no Brasil tem seu ápice no estado de Goiás que, no ano de 2017, promoveu a transferência da gestão de 25 colégios da rede estadual para a Polícia Militar goiana.

Conforme demonstra Santos (2020), a década de 1990 caracteriza o marco inicial do processo de militarização, pois é quando estados como Goiás e Mato Grosso militarizam suas primeiras escolas estaduais, guiados pelo propósito de oferecer escolas públicas “especiais” para filhos e dependentes de militares. No entanto, apesar desse objetivo se assemelhar à criação de escolas militares em outros estados, o que vemos nesses dois estados é algo totalmente diferente dos demais modos de criação dos colégios militares. Os governadores em exercício lançam mão de uma escola

pública, estadual, em pleno funcionamento, sem vínculos com a caserna, mantidas com verbas da educação e transferem, para os militares, sua gestão e administração, inclusive impondo normas dos quartéis e mudando o nome da escola para “Escola Estadual da Polícia Militar”, “Escola Tiradentes” ou outro nome que remeta a escolas militares autênticas.

Ao longo dos anos, muitas escolas foram militarizadas em diversas partes do Brasil. De acordo com Santos (2020), até o fim de 2019, o Maranhão contava com oito (8) escolas municipais militarizadas; Amazonas, com três (3); Bahia, com sessenta e seis (66); Goiás, com sete (7); e Pará com uma (1). Em relação às escolas estaduais, o Mato Grosso contava com oito (8) unidades; Rondônia, com sete (7); Amazonas, com dez (10); Goiás, com sessenta (60); Bahia, com treze (13); Maranhão, com seis (6); Tocantins, com doze (12); Piauí, com uma (1); Roraima, com dezoito (18); Amapá, com três (3); Acre, com três (3); Pará, com uma (1); Distrito Federal, com dez (10); e Paraná, com três (3).

Comprovando a adesão às escolas militarizadas, Santos (2020) nos traz a proporção de escolas públicas militarizadas frente à proporção de escolas públicas militares, de acordo com a região geográfica, no período em quadro. Em comparação com a totalidade de escolas militares e militarizadas no país, o autor calcula que, na região Nordeste, as escolas militares correspondiam a 13,89% e as escolas militarizadas a 39,17%; na região Centro-Oeste, 5,55% militares e 35,42% militarizadas; na região Norte, 4,16% militares e 24,17% militarizadas; na região Sul, 22,22% militares e 1,25% militarizadas; por fim, na região sudeste, 54,17% militares e 0% militarizadas.

O autor analisa tais dados, apontando que eles:

indicam que a militarização de escolas públicas no Brasil começou no MT (1990) e depois se alastrou para estados da região Norte (a partir de 1991) e Goiás (1999). A partir de 2005, ela chegou em estados do Nordeste, e após 2009 se expandiu em outros estados do Norte. Apenas em 2019 se registrou a militarização de escolas no Distrito Federal e no Paraná. A chegada tardia da militarização às escolas do Paraná confirma a tendência de fraqueza dessa

política no Sul, que assim como Sudeste não teria escolas militarizadas se não fossem as três unidades do Paraná (SANTOS, 2020, p. 246).

A revisão em Santos (2020) salienta aquilo que pesquisadores do campo da educação têm sinalizado: o fato de que a Escola da Polícia Militar, na verdade, não é da polícia, pois foram construídas com verbas públicas, oriundas das respectivas secretarias de educação de suas unidades federativas. Não se trata de verbas destinadas à segurança pública e à polícia militar. Ademais, essas escolas, em pleno funcionamento, tinham uma história própria e atendiam a um público distinto daquele nas escolas autenticamente militares, ou seja, filhos e dependentes de militares. Conforme Ferreira (2018), no início do processo de militarização em Goiás, as unidades militarizadas reservavam cotas para os filhos e dependentes de militares; porém, após uma intervenção do Ministério Público, houve uma mudança no atendimento. Desse modo, apesar de se denominarem escolas militares, não são escolas da Polícia Militar. São escolas públicas que, após sofrerem uma intervenção do governo do estado, passaram a ser administradas pela Polícia Militar.

Ademais, deve ser levado em conta que, na expansão dos colégios militarizados em Goiás, há uma distinção dessas unidades em relação às outras escolas públicas estaduais, uma vez que os colégios militarizados buscam se equiparar aos autênticos colégios militares. Alves *et al.* (2018) identificam uma cobrança indevida de uma taxa mensal e a exigência de uniforme ou fardas, de alto custo para muitas famílias. Por sua vez, a gestão alega que tais cobranças contribuem para a melhoria da estrutura da escola. Entretanto, esse modelo desobriga o governo de seu compromisso com investimento. Concomitante, as famílias se sentem ameaçadas com a possibilidade de perder a vaga na unidade e, portanto, não questionam a aplicação das taxas (ALVES *et al.*, 2018).

É possível perceber que o tópico da militarização está em destaque, desde 2018, quando se torna uma promessa da campanha eleitoral do atual presidente, Jair Bolsonaro, de “criar mais escolas militares”. Corroborando Reis *et al.* (2019), tal ideia representa a execução de um modelo nacional de terceirização de escolas

públicas via processo de militarização. Santos (2020) afirma que esse processo fragiliza a escola pública, enfraquecendo o direito do acesso irrestrito da população à educação básica e excluindo os alunos por comportamentos incompatíveis com as escolas militarizadas e pela cobrança de taxas.

Após assumir a presidência da República, com o objetivo de difundir nacionalmente e de forma mais massiva a militarização de escolas públicas, o governo federal cria o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM).

O que é o PECIM?

O governo do atual presidente, Jair Bolsonaro, instituiu, na primeira semana de mandato, o decreto 9.665/2019 (BRASIL, 2019a) destinado ao fomento das Escolas Cívico-Militares. Esse decreto instaurou a subsecretaria destinada ao atendimento dessas escolas, vinculadas à Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC).

Por sua vez, o decreto em vigência, 10.195 (BRASIL, 2019b), revoga o anterior, entrando em vigor em 30 de janeiro de 2020. A partir de dele, o MEC poderá designar parcerias com instituições militares, na medida em que “possuírem experiências exitosas para a educação”.

No artigo 15 do terceiro capítulo, o decreto 10.195 aponta as competências da Diretoria de Políticas para escolas cívico-militares. Essa diretoria não constava no antigo decreto, 9.665/2019, mas foi criada no decreto atual e garante um espaço para a militarização das escolas públicas no organograma do MEC. Dessa forma, compete a essa nova diretoria:

- Formular, coordenar, monitorar e avaliar a implementação de políticas, programas e ações para escolas cívico-militares.
- Formular modelo educacional com base nos padrões de ensino e gestão empregados nos colégios militares do Exército, das Polícias militares e dos corpos de bombeiros militares, para os ensinos fundamentais e médios, em consonância com a legislação educacional vigente.

Promover o modelo de escola cívico-militar mediante adesão voluntária, que atenda, preferencialmente, escolas em situação de vulnerabilidade.

Estimular a cooperação com os órgãos dos entes federativos e entidades públicas e privadas para a implementação do modelo de escola cívico-militar.

Incentivar a participação da comunidade escolas nas escolas cívico-militares. Desenvolver e monitorar o sistema de cadastramento, avaliação e acompanhamento das atividades das escolas cívico-militares.

Elaborar e acompanhar estudos para o aprimoramento das práticas de gestão e de ensino das escolas cívico-militares.

Desenvolver e avaliar tecnologias destinadas ao planejamento e às boas práticas gerenciais das escolas cívico-militares.

Propor e acompanhar a elaboração de cursos de capacitação para atuação em escolas cívico-militares (BRASIL, 2019b).

Após a criação da Diretoria de Políticas para escolas cívico-militares, o atual governo apresentou, em uma reunião com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), um documento, composto por 31 slides, intitulado “Compromisso Nacional pela Educação Básica” (BRASIL, 2019c). Segundo o documento, o governo federal objetiva impulsionar a educação infantil, o ensino médio regular e a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), visando a tornar o país referência na América Latina até 2030. Dentre as estratégias para alcance dos objetivos, o documento prevê a implantação, fomento e o fortalecimento de escolas cívico-militares. O documento parte, porém, de um suposto fracasso do ensino público brasileiro. A meta, de acordo com o documento, é igualar o Ideb das escolas públicas de ensino básico ao Ideb dos colégios militares, de forma progressiva.

Algum tempo após essas movimentações, foi instituído o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM), por meio do decreto 10.004/2019 (BRASIL, 2019d). O programa objetiva promover a adoção de uma gestão escolar pública apoiada nos moldes de colégios militares, prevendo a anuência de escolas públicas civis em funcionamento para o modelo de “ensino militar”. Ou seja, trata-

se de um mecanismo governamental para legitimar e fomentar o processo de militarização das escolas públicas.

Segundo Reis *et al.* (2019), uma gestão militarizada

[...] representa uma ruptura com o princípio da gestão democrática da educação pública, regulamentado pelo artigo 206 da Constituição Federal de 1988, reafirmado no artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/1996) e preconizado no artigo 2º da Lei do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (13.005/2014) (REIS *et al.*, 2019, p. 5).

Dessa forma, o PECIM se constitui como um projeto governamental destinado ao fomento das escolas cívico-militares. Portanto, trata-se da implementação de um programa que visa a sustentar a política conservadora e neoliberal de ensino promovida pela gestão militar. A partir da análise do documento, é possível perceber que o modelo proposto reduz a escola a um sistema de “excelência” que não aceita a diversidade, a democracia e o ensino lúdico. Um modelo de escola destinado, exclusivamente, às métricas de desenvolvimento de indicadores como o Ideb e Enem, desconsiderando o caráter humano, essencial ao processo formativo dos alunos.

Conforme aponta Castro (2016), a escola militarizada é equiparada ao quartel. Os valores exigidos são excelência e submissão. Não se aceita a indisciplina, mecanismo necessário para reavaliar as metodologias pedagógicas; corpo e mente são padronizados, visando a atender a um sistema tecnicista de aprendizagem. Aqueles que não se adequam ao modelo são “convidados” a se retirarem. Dessa forma, torna-se muito viável manter uma instituição com bons resultados, haja vista que os “inadequados” são os que não tiram as melhores notas, também não permanecem na instituição.

Para Reis *et al.* (2019),

Outro aspecto a ser destacado é a atualidade do tema e uma expansão rápida de processos diversos de militarização das escolas públicas, por isso, a necessidade de estudos que investiguem esse processo e problematizem os principais argumentos utilizados para justificar a militarização da escola

pública, de maneira especial, os que legitimam os modelos até agora implementados: 1) a violência nas escolas precisa ser controlada e colégios militares são seguros e organizados; 2) estudantes de colégios militares apresentam melhor desempenho do que estudantes de escolas públicas em geral, ou seja, colégios militares têm mais “qualidade” (REIS *et al.* 2019, p. 5).

Nesse processo, cabe compreendermos a tendência e a velocidade com que esses argumentos têm sido pulverizados em prol das escolas militarizadas. Compreende-se que, de fato, a educação pública tem sofrido com o sucateamento, ou seja, há falta de investimentos e descaso por parte do Poder Público. Dessa forma, não é possível estabelecer um sistema de excelência, conforme prometido pelo projeto de militarização. Entretanto, o desmonte da educação pública é um projeto político, elitista e neoliberal. Cabe a nós problematizar: a quem interessa o desmonte do ensino público brasileiro?

Conforme os dados que apresentamos sobre as escolas militarizadas, com as tendências neoliberais e o PECIM, com fomento para a criação dessas escolas, o número de escolas militarizadas tende a aumentar exponencialmente.

A partir das análises realizadas, podemos compreender que o processo de militarização envolve a transferência da gestão pedagógica para uma gestão corporativa – da escola para a corporação. Essa transferência se dá, especialmente, a partir da implementação de decretos e de programas, como o PECIM, que viabilizam o processo de terceirização das escolas públicas.

De maneira geral, ao largo do processo de militarização verificado na pesquisa, podemos constatar que existe um projeto governamental, em específico, no atual governo Bolsonaro, para implantar um sistema de ensino aos moldes dos quartéis. Em tal modelo, apoiam-se os valores de obediência e disciplina, que não abrem espaço para o diverso e, tampouco, para um regime democrático de ensino.

Apesar de se apoiarem em aparatos legais e recém-constituídos, compreendemos que a LDB e a Constituição Federal

não permitem a militarização das escolas públicas civis. Conforme aponta Santos (2020):

A legislação vigente não prevê esse tipo de arranjo pedagógico-administrativo para escolas públicas regulares. Assim, compreendemos que a militarização se configura como uma situação que foge às normas legais, tanto a de escolas estaduais como de municipais. A militarização destas últimas se mostra uma política ainda mais exótica, pois se trata da interferência de um órgão de segurança do poder público estadual em escolas do poder público municipal (SANTOS, 2020, p. 249).

Dessa maneira, a transferência de gestão escolar, nesse processo de militarização, constitui uma falsa solução, impulsionada por ideais imediatistas, não extinguindo os problemas da educação brasileira; pelo contrário, promove a diferenciação dentro do próprio setor público de ensino. Trata-se, portanto, de uma política excludente e segregacionista, que privilegia a noção de “bons” alunos, em detrimento de “maus” alunos, a partir de critérios que contribuem para a manutenção de privilégios sociais.

Considerações finais

Com base na revisão bibliográfica elaborada em Santos (2020), foi possível identificar aspectos que ajudam a responder ao objetivo inicial de delinear desdobramentos depreendidos do processo de militarização. O primeiro deles se refere à persistente generalização acerca desse tópico. Quando se fala em escolas militares no Brasil, acredita-se que as escolas militares estaduais, situadas nos organogramas de PM e CBM, são idênticas, por exemplo, às escolas militares federais; ou que as estaduais públicas militarizadas, cujas gestões estão sob algum tipo de tutela de corporações militares, são o mesmo que escolas militares. Dessa forma, ao equiparar todos os modelos de “educação militar”, encortina-se o grave processo de desmonte da educação pública: a militarização.

Na sequência, destaca-se a maneira como as instituições militarizadas desfrutam de privilégios financeiros, administrativos e políticos, enquanto as unidades públicas de ensino são acometidas pelo sucateamento incessante do poder público. Sabemos que, no imaginário social, a figura militar no Brasil é sinônimo de incorruptibilidade (VINCENTINI, 2014 *apud* SANTOS, 2020). Sobretudo, a manutenção dos privilégios e as facilidades que os militares têm para angariar recursos para seus projetos e instituições parecem constituir um grave aspecto do processo de militarização.

Percebemos que, nesse processo, encontram-se diversas irregularidades que não condizem com os valores instituídos em nossa Constituição. A terceirização das escolas para a gestão militar, as taxas “voluntárias”, a exclusão de alunos que não se adequam ao modelo, a vigilância do trabalho docente e a interferência nos processos pedagógicos tornam o modelo de escola militarizada um verdadeiro afronte ao modelo de educação pública desenhada pela legislação em vigor.

Assim, compreendemos ser urgente impulsionar estudos que visem a conscientizar e promover o debate acerca desse assunto. É através da educação que fortaleceremos as nossas bases democráticas, as quais impedem a abertura de brechas para o desmonte e para as arbitrariedades inconstitucionais no nosso ensino. Nesse processo, convém lembrarmos sempre de Paulo Freire: “a libertação através da educação é um esforço coletivo”.

Referências

ALVES, Míriam Fábila; TOSCHI, Mirza Seabra; FERREIRA, Neusa Sousa Rêgo. A expansão dos colégios militares em Goiás e a diferenciação na rede estadual. *Retratos da Escola*, [S. l.], v. 12, n. 23, p. 271–288, 2018. DOI: 10.22420/rde.v12i23.865. Disponível em:

<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/865>.

Acesso em: 18 set. 2022.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 11 maio 2020.

BRASIL. *Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. *Decreto 9.665/2019, de 2 de janeiro de 2019*. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. Brasília: Presidência da República, 2019a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9665.htm. Acesso em: 7 set. 2022.

BRASIL. *Decreto nº 10.195, de 30 de dezembro de 2019*. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação e remaneja e transforma cargos em comissão e funções de confiança. Brasília: Presidência da República, 2019b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10195.htm#art8>. Acesso em 07 de setembro de 2021.

BRASIL. MEC. CONSED. UNDIME. *Compromisso Nacional pela Educação*. Brasília, 2019c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/11.07.2019_Apresentacao-ed-basica.pdf. Acesso em 7 set. 2022

BRASIL. *Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019*. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Diário Oficial da União, Brasília: Presidência da República, 2019d. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10004.htm>. Acesso em 07 de setembro de 2021.

CASTRO, Nicholas Moreira Borges. *“Pedagógico” e “Disciplinar”*: o militarismo como prática de governo na educação pública do

estado de Goiás. 2016. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

FERREIRA, Neusa Sousa Rêgo. “*Gestão Militar*” da Escola Pública em Goiás: um estudo de caso da implementação de um colégio estadual da Polícia Militar de Goiás em Aparecida de Goiânia. 2018. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Militarização de escolas públicas no DF: a gestão democrática sob ameaça. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, [S. l.], v. 35, n. 3, p. 594, 2019. DOI: 10.21573/vol35n32019.96052. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/96052>. Acesso em: 17 set. 2022.

PINHEIRO, Daniel Calbino; PEREIRA, Rafael Diogo; SABINO, Geruza de Fátima Tome. Militarização das escolas e a narrativa da qualidade da educação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, [S. l.], v. 35, n. 3, p. 667, 2019. DOI: 10.21573/vol35n32019.95957. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/95957>. Acesso em: 17 set. 2022.

REIS, Lívia; ALVES, Miriam; SANTOS, Eduardo; SILVA, Frederiko; FERREIRA, Neusa. Militarização de Escolas Públicas e o Governo Bolsonaro. *TECNIA – Revista de educação, ciência e tecnologia do IFG*, Goiânia, v. 41, n. 1, p. 227-235, 2019. Disponível em: <<http://revistas.ifg.edu.br/tecnia/article/view/744>>. Acesso em 07 de setembro de 2021.

SANTOS, Catarina; PEREIRA, Rodrigo. Militarização e Escola sem Partido: duas faces de um mesmo projeto. *Retratos da Escola*, [S. l.], v. 12, n. 23, p. 255–270, 2018. DOI: 10.22420/rde.v12i23.884. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/884>. Acesso em: 17 set. 2022.

SANTOS, Eduardo Junio Ferreira. *Militarização das Escolas Públicas no Brasil: Expansão, Significados e Tendências* - 2020. 447 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

Seção 5: Reinvenções na Saúde Mental

Programas de educação socioemocional: reflexões sobre saúde mental para os professores da educação básica

Jacqueline de Oliveira Veiga Iglesias
Patrícia Rodrigues da Silva
Carolina Machado Moreira

Apresentação

A promoção da saúde mental na educação básica é um processo complexo e cheio de desafios. Justamente por isso, o objetivo geral deste artigo consistiu em investigar de que maneira diferentes programas de educação socioemocional no Brasil estão promovendo em suas mídias digitais o processo de saúde mental por meio de educação socioemocional para os professores que aplicam os programas em suas escolas. A problemática buscou responder ao seguinte questionamento: como ocorre a formação de professores na perspectiva da educação para a saúde dentro das comunidades educativas?

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa exploratória, realizada em duas bases: a primeira se refere a um estudo bibliográfico centrado em referenciais teóricos, por exemplo, de Henri Wallon (2017), Laurinda Almeida e Abigail Mahoney (2010); a segunda, aborda o paradigma indiciário de Ginzburg (1989), que fundamenta os componentes que foram ignorados juntamente à sua sutileza e aparente insignificância. De modo geral, os resultados e discussões apontam que o professor precisa estar bem socioemocionalmente para, então, poder ser mediador.

Introdução

No que tange ao papel da escola na promoção e na prevenção de saúde mental, ultimamente o espaço escolar tem sido considerado lugar privilegiado à implementação de políticas de saúde pública para crianças e adolescentes, visto que esse público passa grande parte do tempo nesse espaço institucional. Logo, a escola trabalha no desenvolvimento de fatores de proteção e na redução de riscos ligados à saúde mental.

No Brasil, há um percurso histórico que busca a promoção da saúde mental na educação básica, registrado, por exemplo, em: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996; os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997); as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013); e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017).

Sabemos que a promoção da saúde mental na educação básica é um processo complexo e cheio de desafios. Diferentes situações (depressão, ansiedade, dificuldade de relacionamento, pouca empatia, dificuldade de trabalho em equipe, *bullying*, entre outros) têm aumentado diariamente em nossa sociedade; logo, não seria diferente no contexto escolar. Tal fato tem causado grandes preocupações entre pais e professores.

Para lidar com essas diferentes situações de nosso cotidiano a respeito da saúde mental em instituições de ensino, projetos pedagógicos estão sendo desenvolvidos a fim de trabalhar habilidades dos alunos relacionadas aos aspectos socioafetivo, emocional, comportamental e moral. Trata-se de um trabalho denominado de competências socioemocionais (OCDE, 2015).

A introdução de professores à área torna-se imprescindível. Se, além disso, consideramos que a competência socioemocional está intimamente relacionada ao processo de aprendizagem - e, portanto, ao trabalho na formação pessoal de seus alunos, educadores observarão resultados acadêmicos mais satisfatórios - a necessidade dessa iniciativa tornar-se inquestionáveis (TACLA *et.al*, 2014, p. 50).

No Brasil e no mundo, ampliaram-se os programas voltados ao desenvolvimento da educação socioemocional. De modo geral, as escolas utilizam uma série de táticas educacionais e princípios técnicos para conquistar sucesso no desenvolvimento de seus alunos. “Nesse processo, o professor deve atuar orientando, questionando e estimulando a participação espontânea e autônoma de seus alunos” (TACLA *et al.*, 2014, p. 53).

Logo, recai sobre o professor grande parte da responsabilidade em promover a saúde mental, bem como em auxiliar em intervenções precoces. Puura K. *et al.* (1998) destaca que o professor está em uma localização ideal, pois consegue observar o baixo rendimento dos alunos, a irritabilidade e o isolamento social. Contudo, precisa estar capacitado para identificar sinais precoces desses e de outros problemas.

Dessa forma, o objetivo desta pesquisa consistiu em investigar de que maneira diferentes programas de educação socioemocional no Brasil estão promovendo em suas mídias digitais o processo de saúde mental por meio de educação socioemocional para os professores que aplicam os programas em suas escolas, considerando que ninguém dá o que não tem. Logo, a problemática buscou responder ao seguinte questionamento: como ocorre a formação de professores na perspectiva da educação para a saúde dentro das comunidades educativas?

Metodologia

O estudo aqui apresentado é uma pesquisa exploratória, realizada em duas bases. A primeira refere-se a um estudo bibliográfico, a fim de buscar diferentes referências teóricas que aprofundem os estudos a respeito do tema. Nesse campo, destacam-se referenciais teóricos como Henri Wallon (2017) e alguns dos seus principais comentadores no contexto brasileiro, como Laurinda Almeida e Abigail Mahoney (2010).

A segunda base metodológica é a abordagem do paradigma indiciário de Ginzburg (1989), da forma como é apresentado em seu artigo *Sinais: raízes de um paradigma indiciário*. Esse paradigma surgiu no final do século XIX, e sua importância está no fato de “sair dos incômodos da contraposição entre ‘racionalismo’ e ‘irracionalismo’”. Nesse sentido, “o que caracteriza esse saber é a capacidade de, a partir de dados aparentemente negligenciáveis, remontar uma realidade complexa não experimentável diretamente” (GINZBURG, 1989, p. 152).

Assim, o que fundamenta essa metodologia não foi examinar os elementos evidentes, já destacados intencionalmente, mas sim os componentes ignorados, juntamente à sua sutileza e aparente insignificância, seja em suas obras de artes, seja em outros objetos de pesquisa.

Conforme proposto por Ginzburg (2002), o paradigma indiciário focaliza resíduos e dados marginais considerados reveladores. No método, examinam-se pormenores e ressaltam-se características dos detalhes, em princípios secundários e “aparentemente insignificantes” (GINZBURG, 2002, p. 149), mas que são primordiais para as análises.

O autor faz o levantamento de algumas áreas que buscavam, nas análises indiciárias, a utilização desse método. Como exemplos, pode-se mencionar o trabalho do crítico de arte Giovanni Morelli, que analisava a autenticidade dos quadros olhando para as orelhas e para as unhas nos retratos; ou ainda, como Sherlock Holmes prestava atenção nas bitucas de cigarros e nas pegadas próximas ao lugar do crime; e também, em como Freud, nas sessões de psicanálise, se agarrava aos “atos falhos” de seus pacientes para descobrir a origem das neuroses. Percebe-se, dessa forma, que tais indícios tornam praticável a construção de um modo de fazer pesquisa.

Nesta pesquisa, foram usadas duas características desse método: as pistas e os sinais. A primeira caracteriza o paradigma por permitir olhar minuciosamente um fato, descobrindo pistas que, possivelmente, não foram contempladas pelo observador. Essas

pistas, “talvez infinitesimais, permitem captar uma realidade mais profunda, de outra forma inatingível” (GINZBURG, 2002, p. 150).

Em relação aos sinais, podemos considerar que “se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas - sinais indícios - que permitem decifrá-las” (GINZBURG, 2002, p. 177). Dessa forma, temos o paradigma indiciário como fio condutor da coleta de dados e do exercício da pesquisa, pois os indícios e as pistas dos *sites* e das mídias sociais (Facebook, Instagram e Youtube) estão vinculados a quatro programas de educação socioemocional selecionados para esta pesquisa permitem entrelaçar dados e analisá-los.

Dessa forma, a sondagem das diferentes publicações realizadas pelos programas de educação socioemocional, selecionados a partir de 2020, foram separadas em publicações que direcionam para a formação socioemocional do docente e/ou saúde mental do professor. Os dados encontrados devem indicar os meios pelos quais a educação socioemocional se fez presente na formação de professores nos programas direcionados para alunos da educação básica brasileira.

A presente pesquisa se fez a partir de um levantamento das postagens de quatro programas de educação socioemocional na rede social *Instagram*, aqui nomeados em: Alfa, Beta e Delta. Os nomes dos programas foram suprimidos, para que não sejam identificados.

Resultados e Discussão

A sondagem realizada no *Instagram* encontrou um número de 531 postagens dos três programas de educação socioemocional. Dessa forma, optamos por selecionar aqueles que mencionam, de alguma maneira, o contexto da educação socioemocional e/ou saúde mental para os professores, como, por exemplo, cursos e formações direcionados aos professores, *lives* com temas relacionados à promoção da saúde mental dos professores e

postagens que buscam trazer o contexto emocional para os docentes. Dessa forma, foram selecionadas 73 postagens.

As informações a seguir, referentes aos três programas de educação socioemocional juntos, apresentam, aproximadamente, 10% das suas postagens relacionadas ao contexto de educação socioemocional e/ou saúde mental para os professores e suas possibilidades formativas, conforme mostrado na tabela a seguir:

Tabela 1 - Postagens dos programas de educação socioemocional no *Instagram* de 01/01/2020 a 31/12/2021

	Programa ALFA	Programa BETA	Programa DELTA
Educação socioemocional e/ou Saúde Mental dos docentes	43	9	21
Postagens não relacionadas ao tema	184	193	228
Total	227	202	249

Fonte: Dados levantados pelas próprias autoras do trabalho.

Observamos, nessa primeira tabela, um considerável dado, pois apresenta que os programas de educação socioemocional possuem poucos debates e informações a respeito da educação socioemocional para os docentes. Das 227 postagens do programa Alfa, 43 são direcionadas aos professores, o que constitui 18,9 % do total. No programa Beta, 9 postagens fazem referência a esse assunto, constituindo somente 4,4% do total. No programa Delta, 21 postagens são relativas ao assunto, constituindo, aproximadamente, 8,43% das postagens totais desse período.

Apesar de o levantamento ter apresentado um pequeno número de postagens relacionadas aos temas como educação socioemocional para professores, saúde mental, formação continuada de professores para o contexto da educação socioemocional, selecionamos três publicações de cada programa, de modo a compor uma amostra para discussão deste artigo.

Foi selecionada uma postagem de cada mês (janeiro, agosto e dezembro). Esses meses foram selecionados por serem os períodos

em que se observaram mais publicações destinadas aos docentes. Em janeiro, por ser um período comumente destinado às formações; agosto, porque é considerado um período pós férias em algumas regiões do país, logo, destacam a importância do descanso na vida dos professores; e outubro, por ser comemorado o dia dos professores.

Tabela 2 - Índícios de postagens do programa de educação socioemocional Alfa via *Instagram* de 01/01/2020 a 18/05/2022.

Data	Tema da postagem
08/01/2021	Encontro Regional de Formação 2021.
20/08/2021	<i>Semeeting</i> - Temas abordados: O bem-estar do professor e a importância da formação continuada.
05/10/2021	Os sentimentos dos professores e professoras importam.

Fonte: Dados levantados pelas próprias autoras do trabalho.

De acordo com informações fornecidas pelo programa Alfa, por meio das redes sociais e do site, o objetivo é apresentar uma solução completa em educação socioemocional, voltada para alunos, professores e famílias. O programa apresenta atividades alinhadas à Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), desenvolve competências socioemocionais por meio de livros, jogos, vídeos, músicas e plataformas digitais – atividades sequenciadas e focadas, voltadas ao desenvolvimento das competências socioemocionais em toda a Educação Básica. O programa também visa a promover alguns benefícios, como: queda nos casos de *bullying*, aumento do estímulo e responsabilidade dos alunos, maior percepção de valor da família com relação à escola.

A partir dos indícios das postagens de Instagram aqui selecionadas, percebemos o quanto é importante que os professores vivenciem a educação socioemocional para suas próprias vidas. A formação aqui selecionada aconteceu de forma *online*, tendo como objetivo tornar os professores aptos para levar todo o conhecimento para a sala de aula, para que pudessem expandir a compreensão das principais competências socioemocionais, promovendo o autoconhecimento.

Como destaca Almeida (2010), o professor conhece o processo de ensino e aprendizagem; logo ele se encontra capacitado para reconhecer e logo atender às necessidades e possibilidades dos alunos, pois desempenha um papel ativo na constituição da pessoa do aluno. Na teoria de Henri Wallon, destaca-se que o aluno conquistar o plano afetivo fundamenta o desenvolvimento cognitivo e vice-versa. Desempenhando o professor para o aluno, o papel de mediador entre ele e o conhecimento, essa mediação está no plano afetivo, bem como cognitivo.

A análise das postagens do programa Alfa aqui selecionadas mostra que tem ocorrido preocupação com os professores, considerando, principalmente, o contexto de retorno às aulas presenciais, após um longo período com aulas remotas, devido à Pandemia do COVID-19. O conteúdo da postagem “*Semeeting* - Temas abordados: o bem-estar do professor e a importância da formação continuada”, por exemplo, considera a importância do bem-estar do profissional e o quanto isso pode diminuir a empatia, bem como pode ocorrer a flutuação do humor e isolamento, afetando negativamente no trabalho.

Para Postic (1990), o valor educativo do professor é relativo ao seu grau de maturidade afetiva, conforme domina ou não os seus próprios afetos e reage ao comportamento inconsciente do aluno, de tal forma que ajude a resolver as dificuldades por ele encontradas. Constata-se, dessa forma, uma relação direta entre evolução da dimensão pessoal e interpessoal do professor e o nível de relação afetiva que consegue estabelecer com os alunos.

A última postagem selecionada deste programa, “Os sentimentos dos professores e professoras importam”, é referente mês dos professores. Nela, é reconhecida a importância das emoções na vida de todos, inclusive daqueles que ensinam. Contudo, não aprofunda o que seria a valorização desses sentimentos e emoções para a vida dos professores.

Como destaca Branco (2004), é necessário, senão imprescindível, conhecer as formas pelas quais o professor gere as suas emoções, no sentido de desenvolver a relação no registro de

competência emocional, para manter um fio condutor de energia positiva com o educando, reforçando aquelas expectativas formativas dentro dos contextos da educação.

Tabela 3 - Índícios de postagens do programa de educação socioemocional Beta via *Instagram* de 01/01/2020 a 18/05/2022.

Data	Tema da postagem
Janeiro	Não há publicação
17/08/20201	Como está a saúde mental do professor?
10/10/2021	Você espera o diagnóstico antes de visitar um médico? Então porque esperar para cuidar da sua saúde mental.

Fonte: Dados levantados pelas autoras do trabalho (2022).

Em concordância com informações fornecidas pelo programa Beta, por meio das redes sociais e *site*, afirma-se que ele é direcionado para educação socioemocional, ajudando estudantes de toda a educação básica brasileira a conhecerem seus sentimentos e a desenvolverem habilidades para a vida. Dessa forma, o programa Beta propõe-se a auxiliar os alunos a desenvolverem uma estabilidade emocional, preparando-os para o futuro e melhorando o desenvolvimento cerebral.

Observamos que, no mês de janeiro, não houve nenhuma postagem direcionada ao contexto de nossa pesquisa. A postagem selecionada no mês de agosto, “Como está a saúde mental do professor?”, foi uma chamada para uma *live* ocorrida no contexto mais amplo de um congresso organizado pelo programa Beta. A postagem ressalta que a saúde mental dos professores não deve ficar de lado diante de todo o contexto educacional, precisando ser levada a sério na educação.

Não é segredo para ninguém serem escassas as parcerias entre escola e saúde pública capazes de enxergar a necessidade de políticas públicas nacionais voltada à saúde mental do professor. Não há nenhuma política pública que priorize os cuidados médicos e psicológicos necessários terá um professor. A jornada de trabalho do professor, além de ser maior, quase nunca permite a realização de exames ou de consultas de rotina (ARAÚJO *et al.*, 2019)

Na busca por mais indícios no programa Beta, a última postagem selecionada no mês de outubro, “Você espera o diagnóstico antes de visitar um médico? Então porque esperar para cuidar da sua saúde mental”, chama a atenção para não fazer associação entre a saúde mental e as doenças mentais. De modo geral, a postagem ressalta haver certos mitos e tabus que acabam gerando uma falta de espaço de fala e de escuta para abordar o tema, afastando cada vez mais os sujeitos dessas reflexões. O professor é chamado, então, para refletir sobre o cuidado de si, independentemente de rótulos.

Inserir uma política específica é o mesmo que tornar a saúde do docente um objetivo direto da saúde brasileira. Campanhas nacionais voltadas à saúde da mulher, saúde do homem e da criança, podem ser utilizadas como exemplo. Até mesmo um mês específico voltado a saúde do professor seria uma campanha louvável e de grande repercussão. Se o professor vai bem, a educação também ganha com isso, pois a transmissão do conhecimento depende da saúde física e mental (RAMOS *et.al.*, 2020).

Destacamos, assim, a necessidade de intensificar ações de comunicação e mobilização de diferentes campos – social, político, acadêmico, médico – para o tema “saúde emocional docente”, haja vista o papel desempenhado pelos professores, especialmente na Educação Básica. Papel este que vai além da mediação da aprendizagem, alcançando também a mediação de emoções, comportamentos e fazeres na/da vida dos educandos.

Tabela 4 - Indícios de postagens do programa de educação socioemocional Delta via *Instagram* de 01/01/2020 a 18/05/2022

Data	Tema da postagem
14/01/2021	Formação continuada para professores e coordenadores dos colégios.
06/08/2021	O educador se eterniza em cada ser que educa
15/10/2021	5 Livros sobre educação para professores

Fonte: Dados levantados pelas próprias autoras do trabalho.

Conforme informações obtidas nas redes sociais e no *site* do programa Gama, este tem como objetivo desenvolver a inteligência

emocional de alunos da Educação Infantil até o Ensino Médio. Ele é aplicado em 1 hora/aula por semana, dentro da matriz curricular, com uma nova disciplina, ou dentro de uma matéria já existente. Ele apresenta suporte para as escolas, as famílias, os professores e, claro, os alunos, por meio de plataformas digitais, jogos, músicas, material impresso, entre outros meios.

A primeira postagem selecionada foi a de janeiro/2021, “Formação continuada para professores e coordenadores dos colégios”. É o momento em que o programa Delta realiza, anualmente, uma semana de capacitação e de formação continuada para professores e coordenadores dos colégios parceiros, com o objetivo de prepará-los para oferecer o melhor aprendizado socioemocional aos seus estudantes.

Como destaca Almeida (2010), Wallon também chama a atenção para que a formação de professores aconteça também por meio de experiências práticas, não ficando restrita somente a livros, visto que o professor desempenha, sempre, um papel ativo na constituição da pessoa do aluno. Professor e aluno são complementares, e a modificação no espaço de um interfere no espaço do outro.

Seguindo, temos a postagem do mês de agosto, ainda de 2021, que busca parabenizar os profissionais da educação; contudo, não faz nenhuma menção sobre o contexto da educação socioemocional para os docentes.

A última postagem selecionada foi do mês de outubro, “5 livros sobre educação para professores”. Ela é uma postagem com dicas de livros indispensáveis tanto na formação de professores quanto na prática pedagógica, ressaltando a importância dos professores na prática de educar nossas crianças e adolescentes.

Nesse contexto, concordamos, mais uma vez, com Almeida (2010, p. 119), quando afirma que aprender, para os professores e alunos, não é “simplesmente acumular informações, mas selecioná-las, organizá-las e interpretá-las em função de um sentido que lhes atribuímos, decorrente de nossa biografia afetivo-cognitiva”. Logo, a prática é essencial e precisa ser vivida pelos docentes.

Considerações finais

Considerando o objetivo deste artigo, investigar como diferentes programas de educação socioemocional no Brasil estão promovendo em suas mídias digitais o processo de saúde mental por meio de educação socioemocional para os professores que aplicam os programas em suas escolas, observamos ser necessário intensificar a discussão com foco nos professores. Vemos que as comunicações das/nas mídias sociais dos programas analisados podem ser consideradas uma representação do foco de seus conteúdos, com maior ênfase aos alunos do que professores.

Diante disso, destacamos que, em nossa sociedade, existe uma concepção de que professores já estão preparados socioemocionalmente para o contexto prático da sala de aula. Todavia, sabemos que, muitas vezes, esse processo ocorre de forma disfuncional nos diversos ambientes e nas diversas situações em que vivemos. Afinal, qual é a estrutura que o professor tem para trabalhar com as competências socioemocionais?

Não se trata de um processo simples. Imagine uma situação em que seja necessário o controle emocional em um contexto de sala de aula. O professor precisa dar um passo para trás, olhar e enxergar uma dada situação, a ponto de conceber a resolução do problema e ser resolutivo, encontrando respostas adequadas para aquele momento.

O contexto interpessoal pode ser completamente diferente das partes envolvidas, bem como os valores entre as pessoas podem ser diferentes. Logo, fica claro que nós não recebemos as habilidades socioemocionais de forma consciente, mas podemos ter recebido memória e, muitas vezes, ainda muito escondida, a qual não conseguimos trazer para o consciente.

Assim, observamos com este trabalho que ainda é bem incipiente a forma como os programas de educação socioemocional abordam a formação de professores em suas mídias digitais. É necessário trazer essa formação para a prática, para o contexto mais

próximo, a fim de, então, proceder com a aproximação entre os docentes e os diferentes contextos em que as competências socioemocionais são requeridas na escola e, logo, em sala de aula.

Referências

- ALMEIDA, L.R. *Ser professor: um diálogo com Henri Wallon*. In: MAHONEY, A.A.; ALMEIDA, L.R. (Org.). *A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon*. 2.ed. São Paulo: Loyola, 2010.
- ARAÚJO, T.M, et al. *Trabalho e saúde de professoras e professores no Brasil: reflexões sobre trajetórias das investigações, avanços e desafios*. Caderno Saúde Pública; 74, p. 55 -80, 2019.
- BRANCO, A. V. *Competência emocional: um estudo com professores*. Quarteto, Portugal, 2004.
- BRASIL, Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional*. Legislação, Brasília, DF, dez. 1996.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*/ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.
- GINZBRUG, C. *Relações de Força: História, Retórica, Prova*. Trad. Jônatas B. Neto. São Paulo: Cia. das Letras, 2002.
- GINZBRUG, C. *Sinais: raízes de um paradigma indiciário*. In: *Mitos, Emblemas e Sinais: morfologia e história*. São Paulo: Cia das Letras, 1989.
- Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). *Estudos da OCDE sobre competências: Competências para o progresso social: O poder das competências socioemocionais*. São Paulo: Fundação Santillana; 2015. 136 p.
- POSTIC, M. *A Relação Pedagógica*. 2.ed. EdCoimbra. Coimbra. 1990.

PUURA, K. *et al.* Children with symptoms of depression - what do the adults see? *J Child Psychol Psychiatry*, v. 39, n. 4, p. 557-585, 1998.

RAMOS, *et al.* O ambiente escolar incapaz de assegurar a saúde mental do professor: uma revisão literária. REAS/EJCH | Vol.Sup.n.49 | e 3416, 2020.

TACLA, C.; NORGREN, M.B.P.; FERREIRA, L.S.O.; ESTANISLAU, G.M e FÓZ, A. Aprendizagem socioemocional na escola. *In: ESTANISLAU, G.M.; BRESSAN, R.F. (Org.) Saúde Mental na Escola: o que educadores devem saber.* Porto Alegre: Artmed. p.49-62, 2004.

**Saúde mental na escola pós-pandemia:
uma discussão sobre desejos, frustrações e esperança
na perspectiva freiriana**

Aline Gomes da Silva

*A gente não quer só comida
A gente quer comida
Diversão e arte
A gente não quer só comida
A gente quer saída
Para qualquer parte...
A gente não quer só comida
A gente quer bebida
Diversão, balé
A gente não quer só comida
A gente quer a vida
Como a vida quer...
A gente não quer só comer
A gente quer comer
E quer fazer amor
A gente não quer só comer
A gente quer prazer
Para aliviar a dor...
A gente não quer
Só dinheiro
A gente quer dinheiro
E felicidade
A gente não quer
Só dinheiro
A gente quer inteiro
E não pela metade...
Desejo, necessidade, vontade
Necessidade, desejo, eh!*

(Comida, Titãs).

Apresentação

Este capítulo tem como objetivo principal instigar gestores educacionais, professores e demais pesquisadores interessados pela Educação e áreas afins a refletirem sobre a realidade das escolas brasileiras no período pós-pandemia da COVID-19 e repensar novas práticas pedagógicas, a fim de que o processo de ensino-aprendizagem possa ocorrer, tendo como foco a saúde mental dos discentes. Para tal, serão apresentados dados extraídos de um questionário, com o intuito de analisar os desejos, frustrações e esperança de discentes, entre jovens e adultos, matriculados em uma escola pública da rede federal do estado de Goiás. Os dados serão analisados à luz dos estudos freirianos por acreditar que o ato de ensinar seja algo além da transmissão de conhecimento. Com este estudo, espera-se que a escola possa ser compreendida como local de escuta das reais necessidades dos discentes e como um ato político, podendo ofertar uma educação libertadora que contribua para que os indivíduos possam desenvolver consciência crítica em prol de mudanças na sociedade e, principalmente, em suas próprias vidas.

Introdução

Este capítulo inicia-se com a epígrafe *Comida*, letra musical escrita em 1987 pela banda brasileira Titãs como forma de reivindicação: o ser humano necessita de qualidade de vida em prol de sua saúde física e mental. Não basta somente receber o básico (comida), o ser humano também precisa daquilo que o faz ter gana de continuar vivo e concretizar seus objetivos em busca de sua própria felicidade. Em suma, os Titãs criticam as injustiças sociais que fazem a fome aumentar e, ao mesmo tempo, privam os oprimidos de usufruir de todos os benefícios que, a exemplo, um poder aquisitivo digno seria capaz de lhes proporcionar. Segundo Freire (2020), os oprimidos são os sujeitos colocados em posição de subjugados e “têm sua

humanidade roubada”, ou seja, são aqueles que sofrem violências físicas ou ideológicas por parte de outras pessoas ou grupos opressores, impedindo-os de exercerem livremente suas ações humanas e de gozarem dos direitos à cidadania.

A música em questão é um grito de socorro pela igualdade social! Um apelo para que a fome de nosso país acabe: fome física e cultural. Por que este capítulo se inicia com essa epígrafe? Para que se possa refletir sobre as práticas educacionais nas escolas brasileiras que frequentemente expõem nos *outdoors* lista de nomes com aprovações nos vestibulares; contudo, são dadas condições igualitárias a todos os alunos para que alcancem essa vitória? Ou, ainda, a escola tem ofertado aos alunos somente o básico (conclusão dos cursos e aprovações em vestibulares); ou tem alimentado todas suas fomes, considerando suas particularidades? Por defender a ideia de que cabe à escola ofertar aos alunos muito mais do que é proposto nos currículos escolares, foi que este capítulo buscou dialogar com as teorias freirianas – principalmente neste período pós-pandemia da COVID-19, quando as doenças emocionais ganharam força, tornando-se um fator prejudicial no processo de ensino aprendizagem.

Por acreditar que a escola tem que ofertar aos alunos cultura, arte, desejo, prazer, diversão etc., despertando assim seu amor próprio, muitas vezes silenciado em nosso mundo opressor, Paulo Freire se faz presente neste texto. Para Freire (2020), deve-se lutar por uma pedagogia libertadora, isto é, por uma educação que vise a conscientizar os discentes de sua condição sócio-política, a fim de que busquem mudanças em seus contextos sociais, minimizando ao máximo possível as desigualdades existentes na sociedade.

Em suma, o patrono da educação brasileira sustenta que a prática educativa precisa ser a junção da afetividade, alegria, capacidade científica e domínio técnico a serviço da mudança. Ensinar exige querer bem aos educandos. Nas palavras de Freire (2021, p. 141),

[n]ão importa com que faixa etária trabalhe o educador ou a educadora. O nosso é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas

gente em permanente processo de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas, porque gente, capaz de negar os valores, de distorcer-se, de recuar, de transgredir. Não sendo superior em inferior a outra prática profissional, a minha, que é prática docente, exige de mim um alto nível de responsabilidade ética de que a minha própria capacitação científica faz parte. É que lido com gente. Lido, por isso mesmo, independentemente do discurso ideológico negador dos sonhos e das utopias, com os sonhos, as utopias e os desejos, as frustrações, as intenções, as esperanças tímidas, às vezes, mas às vezes, fortes, dos educandos. Se não posso, de um lado, estimular os sonhos impossíveis, não devo, de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar. Lido com gente e não com coisas. E porque lido com gente, não posso, por mais que inclusive me dê prazer entregar-me à reflexão teórica e crítica em trono da própria prática docente e discente, recusar a minha atenção dedicada e amorosa à problemática o mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna.

Baseando-se em Freire (2021), a escola é construída por seres humanos, e não por objetos. Sendo assim, torna-se responsabilidade da escola cuidar dos sonhos, das utopias, dos desejos, das frustrações, das intenções e das esperanças dos educandos, e não somente da transmissão de conhecimentos acadêmicos, focando unicamente na obtenção de “sucesso” no mercado de trabalho. Afinal, de fato, o que seria esse sucesso? Congruente aos princípios freirianos, afirma-se que o aluno deve ser valorizado em sua totalidade, considerando sua condição inconclusa. Afinal, retomando a epígrafe inicial: “a gente não quer só dinheiro, a gente quer dinheiro e felicidade (...), a gente quer inteiro e não pela metade” (Comida, Titãs).

Diante do exposto, surge o objetivo principal deste estudo: repensar as práticas escolares no período de pós-pandemia da COVID-19. A pandemia teve seu marco em 26 de fevereiro de 2020, com o primeiro caso da doença em São Paulo. A disseminação do coronavírus acelerou-se rapidamente no Brasil. Assustadoramente, os brasileiros acompanhavam pelas mídias os casos desfreios de óbitos, sem esperança de vacina para cessar a proliferação desse vírus. Sem saber quem seria a próxima vítima, a população, como única forma de se proteger, trancafiou-se em suas residências à *mercê* das decisões políticas.

A resposta inicial ao vírus teve por pano de fundo a falta de uma vacina ou tratamento específico para a doença e o entendimento de que os serviços de saúde eram rapidamente “afogados” em pacientes. A única medida com impacto positivo disponível foi o distanciamento social, permitindo que, ao haver um número menor de pacientes ao mesmo tempo, os serviços de saúde atendessem às necessidades da população. (...) Em termos puramente médicos, há uma preocupação genuína com a saúde física e mental das pessoas após este “experimento” de clausura coletiva, inédito na história da humanidade. O sedentarismo aumentou, e o impacto desse isolamento no consumo de drogas e álcool ainda não foi estudado, mas pode ter sido relevante (HOFF, 2022, p. 332-333).

Com o passar dos dias, era notório que a pandemia estava – e ainda está – causando impactos negativos nos âmbitos sociais, econômicos, culturais e políticos e, claro, na saúde mental. Nas palavras de Cardoso (2020, p. 395), “o vírus está por toda parte, principalmente em nossas almas”.

O tema é repetitivo e desafiador: o coronavírus. Procuo me afastar dele dia e noite, mas ele nos envolve. (...) Diante da morte, somos todos iguais. O vírus não distingue gênero, idade, riqueza ou o que seja. Mata a muitos, e se não nos cuidarmos... Às vezes, até mesmo cuidando-nos. Será que a pandemia servirá para dar-nos conta disso? Sei bem que os humanos têm memória, mas também têm a capacidade de esquecer. Passada a crise, poucos se lembrarão dela. Mas suas marcas permanecem, e delas devemos cuidar (CARDOSO, 2020, p. 395).

Após muito sofrimento resultante da COVID-19, a vacina chegou ao Brasil em 2021. Iniciou-se, nesse momento, a luta pela imunização. Aos poucos, adultos e crianças foram recebendo a primeira, a segunda, a terceira dose. O número de óbitos foi diminuindo; todavia, sequelas emocionais foram deixadas nesses dois anos de pandemia, tais como o aumento dos casos de depressão, ansiedade, estresse e suicídio – fator que a escola não pode ignorar. O sistema educacional foi diretamente afetado pela pandemia:

Entre paralisar por completo todas as atividades de aprendizagem até o retorno às aulas presenciais ou tentar achar meios par manter os estudantes minimamente engajados, a escolha da maioria dos sistemas educacionais do

planeta foi pela segunda opção. Era mais sensata, mas não isenta de prejuízos (GÓIS, 2020, p. 108).

Diante de todos os prejuízos causados no âmbito educacional devido à COVID-19, não há como continuar com as antigas práticas pedagógicas sem ouvir às atuais necessidades dos discentes. Conforme afirma Falcão (2020, p. 115), precisaremos “repensar a mochila do aluno”, pois não há dúvidas de que nosso tempo se divide entre o antes e o depois da COVID-19: antes da pandemia, livros físicos, cadernos e lápis; durante a pandemia, internet, computador e um ambiente que permita concentração (cenário que não contemplou a todos os estudantes brasileiros). Agora, no mundo pós-pandemia, presenciamos a junção das antigas e novas práticas, sendo necessário repensar a escola como um espaço de escuta, lugar em que é permitido falar de sentimentos, pois “sem saúde mental, é impossível aprender” (FALCÃO, 2020, p. 115).

De fato, houve uma lastimável perda na aprendizagem dos estudantes brasileiros com o Ensino Remoto e que deve ser recuperada; por outro lado, há outros fatores que também necessitam ser recuperados como a saúde mental. Nesse momento, segundo Falcão (2020), deve-se “respirar e ir adiante” (p. 115), tendo em mente que “cada aluno viveu uma experiência de isolamento diferente. Cada aluno voltará diferente” (p. 118). Levando isso em consideração, as escolas precisam ter como foco a saúde física e mental da comunidade como principal pilar de seus planos de trabalho.

A fim de ilustrar parte dessa realidade, dados gerados por uma Comissão de uma escola pública da rede federal do estado de Goiás foram utilizados neste estudo. A Comissão empregou um questionário a seus discentes, adolescentes e adultos, com o intuito de repensar e reelaborar as ações pedagógicas do ano letivo de 2022/2. Como o objetivo deste estudo não é analisar as ações empregadas nessa escola, tampouco o comportamento dos discentes envolvidos na pesquisa, não será apresentado na íntegra o questionário elaborado pela Comissão, assim como será mantido em anonimato os nomes da equipe e dos discentes-participantes.

Para este estudo, portanto, foram selecionadas as seguintes perguntas, entendidas como pertinentes ao momento. São elas:

1. Qual sua percepção sobre seus processos de saúde mental?
2. Como a pandemia afetou sua vida?
3. Como você tem se sentido com o retorno ao presencial?
4. Quais atividades lúdicas e de entretenimento você gostaria que a escola desenvolvesse?
5. Quais atividades artísticas e culturais você gostaria que a escola desenvolvesse?
6. Quais atividades esportivas e voltadas à saúde do corpo você gostaria que a escola desenvolvesse?
7. De tudo que você faz na escola, o que mais lhe proporciona bem-estar?
8. Qual o lugar mais acolhedor da escola?
9. Que ações a escola poderia tomar para ajudar a construir uma trajetória com mais saúde mental?
10. Que ações a escola poderia tomar para ajudar em seu bemestar??

Instigados por essas perguntas, espera-se que gestores, professores e demais pesquisadores interessados por essa temática possam repensar a realidade de suas escolas e comunidades, culminando no surgimento de novas práticas pedagógicas, a fim de que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de forma salutar.

O tópico seguinte apresenta dados sobre o retorno ao ensino presencial, os quais serão discutidos à luz dos estudos freirianos (KOHAN, 2019; FREIRE, 2020; 2021).

O retorno ao ensino presencial: e agora, que ensinar nas escolas?

A incapacidade de projetar o futuro na época da pandemia trouxe prejuízos à saúde mental da população. A “certeza da

incerteza” pairava no ar (OLIVERIA, 2020). Essa incerteza do amanhã resultou em mudanças no comportamento social, as quais trazem consequência até os dias de hoje.

Esse trauma deixará marcas; e, se no plano individual cada um irá metabolizá-lo como puder, no plano coletivo é legítimo prever que a memória desse trauma por muito tempo ainda assombre as pessoas e torne menos espontâneos os contatos sociais, além de injetar nos espíritos insegurança face ao futuro (OLIVEIRA, 2020, p. 194).

A pandemia acabou; todavia, a doença ainda existe. A convicção da certeza em um futuro ainda não se apresenta de forma tão clara nos diversos setores, como na saúde, economia, política, educacional etc. Se a educação brasileira sempre foi uma questão preocupante aos pesquisadores (FREIRE, 2020; 2021; KOHAN, 2019), tornou-se ainda mais preocupante no período pós-pandemia. Com o retorno às salas de aula, após dois anos de Ensino Remoto – ou sem ensino, por não terem as tecnologias necessárias para acompanhar as aulas remotas –, os alunos trouxeram *déficit* de aprendizado, frustrações, desejos e esperanças, conforme ilustram, doravante, os dados utilizados neste estudo.

Noventa alunos, entre jovens e adolescentes, matriculados em uma Escola Federal de Goiás foram questionados sobre sua percepção relativa aos próprios processos de saúde mental pós-pandemia e obteve-se o seguinte resultado: 27,8% afirmaram que a pandemia não afetou em nada suas vidas; 61% afirmaram que a saúde mental mudou para pior e que sentem necessidade de um tratamento psicológico/psiquiátrico, ou já estavam em tratamento antes da pandemia; 11,1% dos alunos afirmaram ter tido mudanças positivas em sua saúde mental. De acordo com Góis (2020, p. 107), “num país marcado por desigualdades tão abissais, é certo que os impactos causados pela pandemia são bastante distintos na sociedade”. Dentre tais impactos, 36,7% dos alunos afirmaram que suas vidas foram afetadas principalmente no campo escolar/educacional; 36,7%, no campo psicológico/emocional;

13,3%, no campo financeiro; e 13,3% afirmaram terem tido suas vidas intactas com a pandemia.

O fato é que o mundo viveu uma pandemia avassaladora. De alguma forma, algo mudou com a pandemia na vida de cada um, seja de forma mais ou menos abrupta, pois o mundo passou por mudanças:

Vários futuristas, nacionais e internacionais, já afirmaram que o novo coronavírus, responsável pela disseminação da doença chamada COVID-19, funcionou como um “acelerador de futuros”. A pandemia antecipou mudanças que já estavam em curso, como a intensificação do trabalho remoto e da educação a distância, o crescimento das operações de *e-commerce*, a busca por sustentabilidade e da cobrança, por parte da sociedade civil, para que as indústrias e as empresas em geral assumam uma atitude mais responsável do ponto de vista social e ambiental em seu processo de produção. (...) nos lares, as diferenças viriam à tona, e as dificuldades das relações interpessoais gerariam atritos, maiores ou menores, entre os confinados. Em muitas casas, mulheres e crianças foram vítimas de violência doméstica, problema grave que cresceu muito durante o confinamento (BARBOSA, 2020, p. 366-367).

De acordo com Madureira (2020), mudar nosso comportamento já não é mais uma escolha, após vivenciar uma pandemia. Práticas adotadas na quarentena, como hábitos de higiene, trabalho em casa, automação nos serviços de modo geral e educação a distância estão sendo incorporadas e aperfeiçoadas no cotidiano pós-pandemia. Diante de tantas mudanças repentinas, outra acontece: o retorno ao ensino presencial. E agora, como estarão os alunos após esse período de enclausuramento?

Ao serem questionados sobre o retorno presencial, 10% dos alunos responderam que se sentem igual a antes, nada mudou; 44,4% afirmaram estar mais ansiosos; 10% se percebem mais desacelerados; 12,2% se sentem mais deprimidos; e 23,3% relatam estar se sentindo bem. Baseando-se nesses dados, surge outra indagação: perante tal cenário, o que ensinar nas escolas após o retorno ao Ensino Presencial? Os discentes pedem atividades lúdicas/de entretenimento, artísticas, culturais e esportivas. Dentre

elas, destacam-se: terapia, palestras, yoga, pilates, corrida, ciclismo, artes marciais, capoeira, dança, teatro, cinema, dentre várias outras atividades que promovam interação entre eles. O isolamento social durante a pandemia foi pernicioso às pessoas.

O nevoeiro que pareceria não dissipar, cessou. Aos poucos, as pessoas voltam a interagir e, principalmente, a vislumbrar o que havia sido tomado pela pandemia: a esperança de dias melhores. No entanto, a pandemia deixou ao mundo um ensinamento, que deve ser semeado nas escolas:

Não se trata apenas de salvar vidas em hospitais, mas, sim, de se preocupar com quem está em casa e sofreu com o isolamento; com quem está nas ruas e sequer tem comida, abrigo ou água e sabão para lavar as mãos; ou com quem está nas comunidades carentes e não tem saneamento básico, que dirá máscaras ou álcool em gel... Trata-se, acima de tudo, de se preocupar com o ser humano. Ciência e filantropia precisam estar de mãos dadas, porque, num momento como esse, uma só faz sentido se a serviço da outra (BARBOSA, 2020, p. 168-169).

Freire (2021) endossa a ideia de que ensinar salva vidas. Para Freire, ensinar não é transferir conhecimento. Ensinar é ter esperança de que professores e alunos aprendam, ensinem, inquietem-se, produzam juntos e, assim, tornem-se igualmente capazes de resistir aos obstáculos. Freire (2021) afirma que a esperança faz parte da natureza humana; é uma espécie de ímpeto natural. Sob essa perspectiva, a escola deve ser um espaço que ofereça esperança e alegria, visto que, de acordo com Freire (2021), não há ensino sem esses dois sentimentos. Sendo assim, são necessárias ações na escola que proporcionem aos alunos um ensino adjacente à esperança e alegria, principalmente no cenário pós-pandemia, marcado pela insegurança, desmotivação, ansiedade, dentre outros sentimentos que se colocam no caminho do aprendizado.

Conforme mencionado, o contato entre as pessoas é um fator indispensável para a saúde mental dos discentes, proporcionando-lhes bem-estar. De acordo com os relatos dos discentes, eles sentem

necessidade de estar com os amigos e professores, sentem falta da liberdade que têm na escola, das atividades ao ar livre, dos eventos acadêmicos, dos esportes e das aulas presenciais. Ao serem questionados sobre o que mais lhes proporciona bem-estar na escola, também foram citados os auxílios financeiros recebidos no Instituto Federal, lugar onde estão matriculados, por lhes ajudar no orçamento familiar. O fato é que a pandemia escancarou desigualdades sociais e, mais uma vez, retorna-se ao princípio de que não há como ensinar Ciência sem ter ciência das necessidades físico-emocionais vivenciadas pelos alunos em seus lares (BARBOSA, 2020).

Uma educação política parte do princípio de que todas as vidas valem igualmente. O princípio da igualdade nas relações pedagógicas significa que as desigualdades que operam fora da escola devem ser interrompidas com as práticas educacionais; afinal, ninguém é desigual a ninguém (KOHAN, 2019).

De acordo com Kohan (2019, p. 87),

[a] afirmação da igualdade é desmentida no tecido da vida social. É evidente que não somos todos de fato iguais em nossas sociedades, que alguns estão acima e outros abaixo, que alguns podem mais do que outros, pelo menos em determinados sentidos, como o social, o cultural e o econômico, nos quais, no sistema capitalista, há claramente inferiores e superiores.

Ainda sobre a desigualdade social, houve lutas para organizar o espaço físico dentro dos lares durante a pandemia, a fim de atender às necessidades familiares: pais/mães em *home office* (ou desempregados), crianças e jovens com o ensino a distância oferecido pela escola. A verdade é que nem todos usufruíram de uma infraestrutura adequada para estudar durante o Ensino Remoto: faltaram cômodos, conforto, silêncio, iluminação, internet, computadores/celulares etc. A realidade brasileira é que muitos alunos têm nas escolas a tranquilidade, o conforto e o alimento que, muitas vezes, faltam-lhes em casa – e essa pode ser uma das razões pelas quais os alunos afirmam

preferir as aulas presenciais. A pandemia também lhes roubou esse bem-estar.

A escola, para Freire (2020), deve desenvolver um papel de ato político, cujo objetivo seja libertar os alunos por meio da consciência crítica, transformadora e diferencial, que emerge da educação enquanto prática de liberdade. Paulo Freire não dá ênfase a um método que alfabetiza, mas que tenha em sua gênese uma extensa e densa compreensão da educação com viés político-social. Dessa forma, o discente terá condições de reeditar sua história, geralmente marcada pela submissão a um sistema capitalista.

Ao serem questionados sobre o lugar mais acolhedor na escola, os discentes responderam: biblioteca, sala de aula, sala de artes, sala dos professores, sala do grêmio, teatro, quadra esportiva, banco do jardim, debaixo da árvore, o gramado, pátio. Percebe-se que foram citados ambientes fechados, tais como biblioteca, sala de aula etc.; contudo, os alunos relatam ter prazer em estar ao ar livre em contato com a natureza.

Paulo Freire foi alfabetizado por seus pais no quintal de sua casa, escrevendo com gravetos no chão. Dessa forma, defende que a educação somente ocorrerá de fato se estiver conectada ao cotidiano dos estudantes e às experiências que eles têm. Em sua metodologia, Freire (2021) postula que não basta somente transmitir conhecimento; ensinar exige apreensão da realidade. Nas palavras do educador,

[a] memorização mecânica do perfil do objeto não é aprendizado verdadeiro do objeto ou do conteúdo. Neste caso, o aprendiz funciona muito mais como paciente da transferência do objeto ou do conteúdo do que como sujeito crítico, epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento do objeto ou participa de sua construção (FREIRE, 2021, p. 67).

Freire (2021) afirma que o educador, além de ter apreensão da realidade que o cerca, precisa se mover com clareza em suas práticas docentes, conhecendo as diferentes dimensões que caracterizam tais práticas, a fim de que se torne mais seguro em seu próprio desempenho. O educador acrescenta que ensinar exige

reflexão crítica sobre a prática docente, que envolve o movimento dinâmico e dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer.

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (...) quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de por que estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica (FREIRE, 2021, p. 40).

Freire (2021) também defende que ensinar exige consciência do inacabamento, ou seja, o ser humano não tem seu destino predeterminado. Cada ser humano é responsável por traçar seus caminhos e segui-los. Segundo Kohan (2019, p. 160), essa é a força motriz do pensamento educacional freiriano: “a história não está terminada; percebendo o mundo como é, percebe-se, também, que o mundo poderia ser de muitas outras maneiras”. Sendo assim, cada um – gestores, professores, alunos, comunidade – tem um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, do qual não se podem eximir. Em suma, para que haja mudanças na educação, ensinar precisa ser concebido como ato político ciente dessa situação de inconclusão como questão vital. Sempre há melhorias a serem feitas. Nas palavras de Kohan (2019, p. 154), “o mundo é excessivamente desigual para não fazer nada”.

Como educador, Freire (2021) sempre acreditou na educação e em seu importante papel na sociedade. Nada mais propício ao período pós-pandemia que sua afirmação: ensinar exige a convicção de que a mudança é possível. Freire defende a ideia de um mundo dinâmico em que situações se fazem novas a cada momento e sendo assim, ninguém pode estar inserido nesse contexto, interagindo com outras pessoas e permanecendo neutro, estático.

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito igualmente. No mundo da

história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar. No próprio mundo físico minha constatação não me leva à impotência (FREIRE, 2021, p. 74-75).

Freire (2021) sempre acreditou em uma educação que ensina a enfrentar riscos com amor. Educar é ensinar a aceitação do novo, sem qualquer forma de discriminação. Se a COVID-19 trouxe a ruína, não se pode negar que também gerou valores fundamentais como valorização da vida, resiliência e solidariedade. Que esses valores possam acompanhar os discentes em seus retornos às escolas! Que aprendam no âmbito escolar a amar – e que possam ser amados. Segundo Freire, o amor pedagógico transforma. O mundo está precisando de amor. “O amor é um ato de compromisso com a libertação dos oprimidos, pois não é possível o amor quando há opressão” (FREIRE, 2022, p. 129).

Considerações finais

Sem preparo prévio, em 2020, o mundo adoeceu e precisou passar por um *lockdown* que parecia não ter fim. Em quarentena decorrente da COVID-19, a única interação possível acontecia pelas telas dos celulares/computadores, pois o distanciamento social era a regra principal para sobrevivência.

O mundo passou a ser mediado pelas tecnologias disponíveis em cada contexto, de forma extremamente desigual. No que diz respeito à Educação, educadores, educandos e a famílias tiveram de se adaptar a um cenário desafiador: romperam-se as barreiras que demarcavam o espaço do trabalho, da escola e da casa. As famílias tiveram de se adaptar a uma nova rotina, tendo uma função mais essencial do que antes na educação dos filhos – mesmo não tendo um grau de escolaridade suficiente para isso. Os professores, nem todos com a mesma facilidade, tiveram de aprender novas formas de interação com seus alunos, através do uso das tecnologias. Os alunos, por sua vez, tiveram de buscar os recursos disponíveis em seus lares – muitas

vezes precários – a fim de correr atrás do prejuízo escolar. A desmotivação assombrou a Educação.

O mundo entrou em colapso. As pessoas enfrentavam a doença causada pelo vírus COVID-19, como também doenças emocionais decorrentes de seus efeitos. A pandemia passou, mas a humanidade continua adoecida de alguma forma e ainda precisa se falar em compaixão e vivê-la. A compaixão é sustentável, pois todos os setores lidam com a humanidade (BARBOSA, 2020). Os pais retornam a seus trabalhos; os filhos, às escolas. Estavam preparados para voltar à rotina que, outrora, já lhes foi familiar? Não há quem ouse garantir. Supostamente, não. Mudanças ocorreram no comportamento social, na política, na economia, na educação e dentro de cada um.

No contexto pós-pandemia, a pedagogia freiriana nunca se fez mais verdadeira e necessária. Ela ensina que o amor é condição essencial, sem a qual não há vida, não há possibilidades que engendrem a educação, não há mudanças. Em suma, sem amor, não se ensina e não se aprende (FREIRE, 2020).

Espera-se que, com este estudo, professores e gestores educacionais possam refletir e fazer uma reelaboração de suas próprias ações, neste e nos próximos anos, em seus contextos escolares. Espera-se também que a prática de ouvir as reais necessidades dos discentes seja uma ação recorrente nas escolas brasileiras. Espera-se que a luta por mudanças na concepção do que é ensinar seja sempre travada no âmbito escolar brasileiro. Levará um tempo para inventar uma nova normalidade: é o grande desafio a ser enfrentado; todavia, não restará outra alternativa a não ser tentar (MADUREIRA, 2020).

Referências

- BARBOSA, A. L. Nossa gente. *In: O mundo pós-pandemia: reflexões sobre uma nova vida.* (p. 366-376). 1ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2020.
- CARDOSO, F. H. Governo – não esquecer. (p. 395-397). *In: O mundo pós-pandemia: reflexões sobre uma nova vida.* (p. 112-119). 1ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2020.
- FALCÃO, D. Educação básica privada e COVID-19. *In: O mundo pós-pandemia: reflexões sobre uma nova vida.* (p. 112-119). 1ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2020.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido.* 75ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* 67ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- FREIRE, P. *Ato de ler: em três artigos que se completam.* 52ª Ed. São Paulo: Cortez, 2021.
- GÓIS, A. Incertezas, possibilidades e o que haverá de sólido na educação depois da pandemia. *In: O mundo pós-pandemia: reflexões sobre uma nova vida.* (p. 107-112). 1ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2020.
- HOFF, P. M. Saúde – saúde no mundo pós COVID-19: quo vadis? (p. 326-338). *In: O mundo pós-pandemia: reflexões sobre uma nova vida.* (p. 112-119). 1ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2020.
- KOHAN, W. *Paulo Freire mais que nunca: uma biografia filosófica.* 1ª ed. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.
- MADUREIRA, M. Eles continuam não usando Black-tie. (p. 339-346). *In: O mundo pós-pandemia: reflexões sobre uma nova vida.* (p. 112-119). 1ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2020.

Seção 6: Estudos Documentais

A caracterização dos sujeitos da EJA nos documentos institucionais do IFG: uma análise documental

Ana Cristina Martins de Oliveira
Maria Carolina Terra Heberlein

Apresentação

O presente trabalho analisou os documentos institucionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) a fim de verificar como são caracterizados os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Mais especificamente, buscou-se identificar em que medida os estudantes da EJA são caracterizados a partir dos pressupostos freirianos, observando as implicações dessa caracterização na constituição dessa modalidade de ensino. Esta pesquisa se configura como uma análise documental de caráter qualitativo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; TRIVINOS, 1987).

Os documentos institucionais do IFG selecionados para a análise foram: Estatuto (IFG, 2018a), Regimento Interno (IFG, 2018b), Projeto Político Pedagógico Institucional (IFG, 2018c) e o Plano de Desenvolvimento Institucional (IFG, 2018d). Constatamos que os documentos analisados estão imersos nos pressupostos freirianos, observando a humanização da escolarização destinada a essa modalidade de ensino. Identificamos, também, que há, nos documentos analisados, uma perspectiva *omnilateral* de ensino, cujo intuito é o de formar sujeitos críticos e reflexivos, não somente preparando-os para o mercado de trabalho através da aquisição de técnicas manuais, mas também prevendo a oferta de uma educação que colabore para a formação de sujeitos críticos e transformadores da sua realidade e do mundo no qual estão inseridos.

Introdução

Não importa com que faixa etária trabalhe o educador ou a educadora. O nosso é um trabalho com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas porque gente, capaz de negar os valores, de distorcer-se, de recuar, de transgredir (Freire, 1996, p. 162-163).

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que visa a garantir o direito à educação para indivíduos maiores de 15 anos que não puderam estudar no tempo regular por diversos fatores, sejam eles sociais, políticos, econômicos, culturais e étnico-raciais. Essa modalidade divide-se em etapas, contemplando tanto o ensino fundamental quanto o ensino médio da educação básica. A EJA, ao longo da história educacional brasileira, foi constituída como uma educação compensatória, criada, *a priori*, para suprir diversas carências (social, cultural etc.) dos cidadãos brasileiros em estado de vulnerabilidade social. Ela se inseriu no contexto de criação de programas educacionais que favorecessem essa camada da população e mitigassem a defasagem de aprendizagem desses estudantes, garantindo a eles o direito de acesso a uma educação gratuita e de qualidade. Portanto, um dos objetivos dessa modalidade de ensino é, justamente, o favorecimento de uma reparação histórica que possibilite o retorno de jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de frequentar a escola na idade convencional.

A EJA é objeto de estudos de diversas áreas, principalmente no campo da educação. Zanetti (2008), por exemplo, analisou os processos de formação de professores e educadores na EJA, bem como as práticas dessa modalidade de ensino. Santos e Silva (2020) investigaram a temática dos sujeitos na EJA e apresentaram uma visão panorâmica dos estudos científicos acerca dessa problemática. Souza e Silva (2016), por sua vez, trataram mais especificamente do contexto da EJA, discutindo currículo, identidade e o mundo do trabalho dos educandos do Programa de Integração da Educação Profissional à

Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) do IFG. Esses e tantos outros estudos são essenciais para que se compreenda a complexidade das questões que permeiam essa modalidade de ensino.

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir de uma análise documental de caráter qualitativo, cujo objetivo geral foi analisar o modo como os estudantes da EJA são caracterizados nos documentos institucionais do IFG. Mais especificamente, este estudo buscou:

- Identificar em que medida os estudantes da EJA são caracterizados a partir dos pressupostos freirianos nos documentos institucionais;
- Analisar quais significados emergem das categorias de caracterização desses estudantes;
- Observar quais são as implicações dessa caracterização na constituição dessa modalidade de ensino.

Diante disso, analisamos como são caracterizados os sujeitos nos documentos institucionais que regem e regulamentam a Educação de Jovens e Adultos no Instituto Federal de Goiás. Os documentos selecionados para esta pesquisa foram: Estatuto do Instituto Federal de Goiás (IFG), Regimento Geral do IFG, Projeto Político Institucional (PPPI/IFG) e Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI/IFG 2018d).

O Estatuto do IFG rege os princípios, as finalidades e as estruturas administrativas e acadêmicas, além de outros parâmetros para o funcionamento do Instituto. O Regimento Geral é um documento que detalha a estrutura organizacional da instituição, bem como as competências das unidades administrativas, as atribuições dos dirigentes e a relação funcional existente no âmbito do Instituto Federal. O Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI/IFG), por sua vez, é um instrumento que reflete a proposta educacional da instituição de ensino, visando a estabelecer princípios e diretrizes destinadas a

orientar o trabalho pedagógico institucional. Já o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI-2018 d) é o documento que orienta o planejamento da instituição no período de sua abrangência (2019-2023), identificando as ações e atividades a serem desenvolvidas tanto no plano acadêmico quanto administrativo.

A seguir, discorreremos acerca do modo como os sujeitos da EJA são retratados nos documentos oficiais do IFG.

O sujeito da EJA nos documentos oficiais do IFG

A visão de mundo de uma pessoa que retorna aos estudos na fase adulta, após um tempo afastada da escola, ou mesmo daquela que inicia sua trajetória nessa fase da vida é bastante peculiar. Protagonistas de histórias reais e ricos em experiências vividas, os alunos jovens e adultos configuram tipos humanos diversos. Homens e mulheres que chegam à escola com crenças e valores já constituídos (BRASIL, 2006, p. 4).

Primeiramente, é importante ressaltar que na modalidade da EJA, a aprendizagem precisa ser significativa à vida dos alunos, sendo necessário observar quais práticas opressoras e discriminatórias da sociedade dificultam a socialização e o processo de desenvolvimento na construção do saber. É necessário investir em políticas públicas educacionais que sejam eficazes e contribuam de forma integral para a escolarização dos cidadãos brasileiros. Portanto, a Base Nacional Comum Curricular afirma ser preciso:

[...] assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. [...] Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir (BRASIL, 2018, p. 16).

Com ações efetivas no processo de ensino e aprendizagem, os próprios estudantes passam, paulatinamente, a ser emancipados e autônomos na construção do seu conhecimento. Assim, tornam-se críticos e reflexivos de sua própria realidade, podendo interferir na sociedade em que vivem e participar ativamente na construção dessa realidade social, cultural, intelectual, política, econômica, entre outras.

Desse modo, é importante marcarmos que o conceito de sujeito utilizado nesta pesquisa é o que permeia a obra de Paulo Freire. Ressaltamos que um conceito não é, simplesmente, uma palavra neutra que traduz objetivamente a realidade. Ele é, antes, uma forma de pensar e criar a/sobre realidade. Dessa forma, justificamos nossa opção pela concepção de sujeito do educador brasileiro Paulo Freire, uma vez que ele fora construído a partir da experiência vivenciada no próprio contexto brasileiro e, principalmente, porque, conforme analisaremos, o conceito de sujeito de Freire é capaz de pensar o ser humano no interior de seu contexto histórico, de modo que a condição humana é concebida através da liberdade – tal como na filosofia existencialista de Jean Paul Sartre, por exemplo.

O conceito de sujeito, em Paulo Freire (1980), considera o homem como uma construção histórica, um indivíduo capaz de se apropriar da cultura, de conhecimentos, valores, filosofias, ciências e tecnologias, desenvolvendo-se através de tudo que o homem já produziu e produz – um homem que se apropria de sua civilização, para superar e ultrapassar essa mesma civilização. Para Freire, o sujeito, a partir da *práxis* de conscientização, do diálogo e da problematização, pode ter uma visão crítica e reflexiva da sua sociedade, conscientizando-se e transformando sua própria condição humana, podendo, assim, produzir sua liberdade enquanto sujeito, desassociando a relação de opressor e oprimido. Segundo o autor, a cultura, as memórias, os valores, os saberes, a racionalidade e as matrizes culturais e intelectuais do povo deveriam ser valorizados e utilizados nos processos de ensino-aprendizagem deles. Segundo Freire,

[...] procurávamos uma metodologia que fosse um instrumento do educando, e não somente do educador, e que identificasse – como fazia notar acertadamente um sociólogo brasileiro – o conteúdo da aprendizagem com o processo mesmo de aprender (FREIRE, 1980, p. 41).

Freire (1996) compreende que todos os indivíduos são sujeitos históricos que constroem sua própria existência. Dessa forma, o pensador acredita que os educandos devem ser estimulados, desafiados, para assumirem o papel de protagonistas na construção do conhecimento.

Na esteira desse pensamento, Freire (1996) diz que o objetivo da escola deveria ser ensinar o aluno a “ler o mundo”, para poder transformá-lo. Um dos objetivos do educador, nessa perspectiva, é favorecer a conscientização dos educados, para que eles possam compreender a sua condição social e modificá-la. A partir da implementação de tais práticas socioeducativas, o poder público, através da educação pública de modo geral, e da EJA em particular, poderia não apenas reduzir o índice de analfabetismo no Brasil, mas também promover o acesso à cidadania de fato.

No mundo contemporâneo, não há como dissociar os processos educativos do mundo do trabalho. Igualmente, não há como ignorar que muitos alunos que buscam a EJA retornam ao mundo escolar justamente por pressões do mercado estando, por sua vez, em condições mais evidentes de vulnerabilidade social. Todavia, por que não se apropriar subversivamente da demanda do mercado por trabalhadores mais qualificados, para lhes oferecer uma educação libertadora? É de suma importância que os indivíduos da EJA se vejam como sujeitos, reconhecendo a relevância do conhecimento escolar para além da aquisição de informações ou de um certificado. Assim, através da educação escolar, tal como pensada e praticada por Paulo Freire, deve-se propiciar a esses educandos o acesso a um conhecimento que possibilite a transformação da própria realidade.

No que diz respeito ao conhecimento, referimo-nos não simplesmente ao conteúdo de disciplinas ou informações, mas, principalmente, ao conhecimento como a capacidade de utilizar

saberes para pensar e agir no mundo, como instrumento de poder que possibilite ao educando sua reinserção na sociedade, tanto do ponto de vista econômico quanto social, permitindo, de fato, o acesso à cidadania. A seguir, apresentaremos a análise dos documentos institucionais do IFG no que concerne à EJA e seus sujeitos.

O Regimento Geral do IFG e o paradoxo aluno/trabalhador

O Regimento Geral (IFG, 2018b) do IFG é o documento no qual constam o detalhamento da estrutura organizacional da instituição, bem como as competências das unidades administrativas, as atribuições dos dirigentes e a relação funcional existente no âmbito do Instituto Federal. No Regimento Geral, na subseção II – Diretoria de Políticas de Educação Básica e Superior e Setores Subordinados, nos artigos 56 e 57, são estabelecidas as coordenações da educação profissional integradas à EJA, bem como designadas são suas atribuições no interior da hierarquia administrativa.

O Ministério da Educação descreve os IFs como escolas transformadoras. No documento “Um novo modelo em educação profissional e tecnológica, concepção e diretrizes”, percebemos como o próprio Estado reconhece nos IFs um vínculo com a educação enquanto processo de transformação política e social, conforme podemos conferir abaixo:

O Instituto Federal aponta para um novo tipo de instituição identificada e comprometida com o projeto de sociedade em curso no país. Representa, portanto, um salto qualitativo em uma caminhada singular, prestes a completar cem anos. Trata-se de um projeto progressista que entende a educação como compromisso de transformação e de enriquecimento de conhecimentos objetivos capazes de modificar a vida social e de atribuir-lhe maior sentido e alcance no conjunto da experiência humana, proposta incompatível com uma visão conservadora de sociedade. Trata-se, portanto, de uma estratégia de ação política e de transformação social (BRASIL, 2010, p. 19).

Para tanto, podemos imaginar um novo horizonte nos projetos educacionais direcionados à EJA e à classe trabalhadora. É evidenciado, também, que o currículo deve ser flexível, estimulando a presença de uma formação integral. Partindo daí, busca-se a superação subliminar da dualidade estrutural em currículos de cursos planejados como integrados. Porém, iniciativas relevantes podem provocar a mudança e fazer surgir o novo nas políticas sociais, intencionando rupturas na estrutura histórica carregada de armaduras e controle, provocado pela acumulação de capital que conduz à globalização, fazendo a desigualdade crescer ainda mais.

Arroyo (2006) afirma que, nesse cenário, a escola tem ainda um papel de suma importância: o de resgatar a “humanização” negada aos sujeitos que chegam aos espaços escolares, muitas vezes brutalizados. Para isso, educadores e escola devem atuar de forma a recuperar a dignidade dos alunos, articulando a singularidade de todos os sujeitos nos estabelecimentos de ensino contemporâneos. O Estado e a escola – a pública, sobretudo – têm função de educar os cidadãos nos valores da cidadania. Não separemos o direito à educação dos demais. Ele só avança se garantida a pluralidade de direitos, disse Arroyo em entrevista ao Centro de Referências em Educação Integral (ARROYO, 2018).

Arroyo (2006) também ressalta que os sujeitos da EJA:

[...] são jovens e adultos com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-raciais, do campo, da periferia. Se esse perfil de educação de jovens e adultos não for bem conhecido, dificilmente estaremos formando um educador desses jovens e adultos (ARROYO, 2006, p. 22).

A educação integral visa, também, a (re)conhecer os estudantes como sujeitos de direito, como aqueles que são intérpretes sociais, com definições de linguagens específicas e subjetivas. Esses aprendizes são vistos como criadores, produtores e reprodutores de culturas estabelecidas na interação social.

A proposta de uma Educação Integral busca, portanto, oferecer aos alunos a liberdade de manifestarem suas culturas, valorizando e

reconhecendo tais saberes. Especialmente na EJA, não há como separar os processos educativos do mundo do trabalho, assim como não é possível ignorar que os alunos da EJA são, na sua maioria, trabalhadores que atuam na informalidade ou com subempregos, chefes de famílias, mães solas, negros. Tais sujeitos esperam na educação um futuro melhor. Depositam na educação a esperança de superarem a miséria e a invisibilidade social.

Nesse sentido, o ensino oferecido aos estudantes da EJA pelos IFs deve favorecer a superação dessas condições socioeconômicas, sem deixar de considerar as necessidades pragmáticas desses alunos. Inclusive, este é um dos aspectos que geram alto índice de evasão escolar: muitos alunos, diante das dificuldades diárias enfrentadas para poder estudar e por não verem a importância da educação formal em suas vidas, abandonam a escola.

Por muito tempo, foi negligenciada uma das mais importantes responsabilidades educativas: a demanda da formação para a inclusão social. Partindo desse pressuposto, a EJA começou a ser abordada de maneira especificamente direcionada ao seu público-alvo, diferenciando-se da educação comum, destinada aos alunos da formação regular. Por isso, vem protagonizando a sua própria dinâmica, envolvendo também os aspectos políticos e pedagógicos na política educativa. Arroyo (2000) identifica que:

A EJA tem uma história muito tensa, pois é atravessada por interesses diversos e nem sempre consensuais. Os olhares conflituosos sobre a condição social, política e cultural dos sujeitos aos quais se destina esta oferta educativa têm condicionado as diferentes concepções de educação que lhes é oferecida. O espaço reservado a sua educação no conjunto das políticas oficiais se confunde com o lugar social destinado aos setores populares em nossa sociedade, sobretudo quando os jovens e adultos são trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos, excluídos (ARROYO, 2000, p. 10).

Portanto, com a ideia que vem sendo apresentada nos espaços de discussão sobre a educação de jovens e adultos, Arroyo (2007) se incomoda quando reforça ser ingênua a ideia de que a matrícula e a transmissão dos conteúdos científicos, pura e simplesmente,

dão conta da mudança proposta pela educação transformadora. Arroyo (2007) pensa num currículo específico para os estudantes da EJA. A proposta é um currículo que valorize as experiências de vida que esses estudantes carregam consigo, pois reconhecem que são conhecimentos essenciais para serem explorados dentro da sala de aula no processo de escolarização.

Projeto Político Pedagógico Institucional do IFG

O Projeto Político Pedagógico Institucional – (PPPI) do IFG (2018c) visa a estabelecer princípios e diretrizes, destinados a orientar o trabalho pedagógico institucional relativo às ações em âmbito educacional no seu sentido mais *stricto*. O desdobramento das suas proposições, indica também o estabelecimento da identidade institucional e das formas de interlocução do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás com a sociedade e vice-versa.

O PPPI (2018c) sinaliza que:

A elaboração desse PPPI constitui um momento histórico, por reconstruir práticas educacionais avançadas e emancipatórias, como a educação integrada, e reafirmar os fundamentos de uma educação pública, gratuita e de qualidade, formando conexões com as novas existências das demandas sociais e culturais de sujeitos plenos de seus direitos, descritas na Constituição Federal brasileira. [...] afirma-se como um documento vivo, dinâmico e, por isso mesmo, representativo das ideias e práticas em construção que buscam criar e recriar princípios, ações e normas que possibilitem a formação integral do ser humano (IFG, 2018c, p. 2).

Temos aqui uma concepção de ser humano como multiplicidade, não como identidade fixa. O homem é entendido como ser potencialmente transformador de si mesmo e do mundo. Nesse sentido, o PPPI foi pensado como um “documento vivo, dinâmico”, em constante transformação, em harmonia com o ser humano.

Compreendemos que a educação integral propõe o desenvolvimento integral, tentando estabelecer, junto aos indivíduos, uma dimensão geral do seu aparelho cognitivo.

Fortalece, assim, as suas condições intelectuais, físicas, sociais, culturais, emocionais, construindo a sua significação simbólica do seu tempo de aprendizagens.

Desse modo, há o reconhecimento dessa educação apresentada aos sujeitos da EJA, que, por muitas décadas, estavam acostumados a ser silenciados e invisibilizados socialmente. São pontos relevantes nessa educação integral o interesse, a disposição dos educadores e gestores, bem como a própria comunidade, que participa de forma coletiva da composição dos projetos direcionados à comunidade escolar. Por isso, a educação integral ultrapassa o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos, superando o modelo educacional tradicional muitas vezes criticado pelos educadores brasileiros.

Paulo Freire dialoga sobre a teoria desta educação tradicional que caracteriza como sendo “bancária”, identificando nela um reflexo das relações sociais da sociedade doutrinadora. A relação entre professores e alunos reflete a de opressores e explorados. Sob esta perspectiva, Freire descreve:

A educação “bancária”, em cuja prática se dá a inconciliação educador educandos, rechaça este companheirismo. E é lógico que seja assim. No momento em que o educador “bancário” vivesse a superação da contradição já não seria “bancária”. Já não tentaria domesticar. Já não estaria a serviço da desumanização. A serviço da opressão, mas a serviço da libertação (FREIRE, 1968, p. 62).

A relação de professor e aluno deve ser dialética e horizontal, e não vertical. Esta última ocorre quando o professor detém o poder decisório quanto à metodologia, conteúdos, avaliação, às formas de interação na aula. Diante de tudo que foi discutido em torno da educação integral, podemos dizer que é necessário haver relações afetivas nas trocas de experiências vividas pelos educadores e educandos, para que possam construir os saberes juntos, estabelecendo vínculos sociais com todas as pessoas que trabalham no ambiente escolar. A concepção “bancária” de educação é contraditória entre educador-educando. Segundo Freire (1968):

Se para a concepção “bancária” a consciência é, em sua relação com o mundo, esta “peça” passivamente escancarada a ele, à espera de que entre nela, coerentemente concluirá que ao educador não cabe nenhum outro papel que não o de disciplinar a entrada do mundo nos educandos. Seu trabalho será, também, o de imitar o mundo. O de ordenar o que já se faz espontaneamente. O de encher os educandos de conteúdos. É o de fazer depósitos de comunicados – falso saber – que ele considera como verdadeiro saber (FREIRE, 1968, p. 63).

A educação integral, nesse sentido, reconhece a necessidade de inovação, de novas abordagens metodológicas, especificamente aos conteúdos, de disciplinas que sejam integradas, trabalhando a interdisciplinaridade ao mesmo tempo em que respeita as especificidades das disciplinas, aproveitando os conhecimentos já adquiridos pelos estudantes. Tudo isso possibilita a permanência desse aluno, antigamente já excluído do mundo escolar, uma vez que ele precisa encontrar, em meio aos objetivos de cada conteúdo proposto, a importância desse conteúdo em sua vida diária, bem como sua contribuição na prática social.

O Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) está assentado nos seguintes princípios: integração entre conhecimento geral e conhecimento específico e entre teoria e prática, formação técnica e tecnológica, com desenvolvimento da capacidade investigativa, reflexiva e crítica, devidamente articuladas às questões artístico-culturais que a esses princípios permeiam; formação básica sólida e formação profissional abrangente, capacitando o cidadão jovem e adulta/o de maneira autônoma na sua relação com as demandas de conhecimentos oriundos não só de sua área profissional, mas também de sua relação social; respeito à diversidade da produção do conhecimento, da cultura, de gênero, de formas de apreensão do conhecimento e de necessidades físicas, cognitivas e emocionais (IFG, 2018c, p. 3).

Desse modo, o PPPI do IFG apresenta uma concepção de educação holística, englobando todas as faculdades e dimensões do ser humano, e não apenas a cognitiva ou a acumulação de conteúdos. O documento apresenta a educação integral, que objetiva possibilitar um maior diálogo do educando com o mundo, fornecendo a ele mais ferramentas de atuação na realidade

histórica, comunicando tanto com as questões sociais quanto pedagógicas da EJA.

Em consonância com essa educação integral, o PPPI do IFG ainda destaca outro aspecto importante da educação e que está em sintonia com esse ideal de homem integral: o desenvolvimento da formação *omnilateral*. No PPPI e na prática educativa, postula-se a defesa da formação *omnilateral*, ou seja, verdadeiramente integral do ser humano, pressupondo, portanto, estabelecer nos currículos e na prática político-pedagógica da instituição a articulação entre educação, cultura, arte, ciência e tecnologia, nos enunciados teóricos, metodológicos, políticos e pedagógicos da ação educativa institucional.

A formação acadêmica da/o cidadã/ão pressupõe o reconhecimento e a exigência da educação integrada que reflita uma concepção teórica fundamentada em uma opção política, a de oferecer à/ao cidadã/ão um saber omnilateral, formando-a/o, acima de tudo, como parte efetiva da construção da sociedade, entendendo-a/o, portanto, como sujeito da história e compreendendo a relação entre saber político, saber técnico e saber sócio-artístico-cultural. Para a educação com vistas à formação profissional e tecnológica, o trabalho é uma categoria central para a compreensão da prática educativa unificada à formação humanística e artístico-cultural que envolve toda a formação acadêmica da/o jovem e da/o adulta/o. O trabalho é a forma particular de produção da própria vida humana e envolve a construção de meios de subsistência física e cultural, colocando-se em contato com outros indivíduos enquanto ser social com consciência de si, das/os outras/os e da sociedade (IFG, 2018c, p. 3).

Segundo o PPPI, a educação integral é apropriada, pois o homem é entendido como sujeito da história. Isso significa que são os homens a potência criadora e transformadora da realidade. Todavia, para que possam ter mais consciência de seu agir no mundo, bem como controlar melhor tais ações, é necessário que eles adquiram uma multiplicidade de saberes, conhecimentos e domínios. A educação integral propõe oferecer ao educando essa educação que o forme plenamente como cidadão, adquirindo e desenvolvendo saberes científicos, técnicos, tecnológicos, humanísticos, sociais, artísticos, culturais, enfim, saberes através

dos quais o homem possa não apenas pensar sobre o mundo, mas agir, criar e transformar a realidade, ou seja, viver.

É essa a concepção de “trabalho” no PPPI do IFG, não simplesmente a relação jurídico-social em que um indivíduo, o trabalhador, vende sua força/tempo para um patrão. Trata-se do trabalho entendido justamente como essa prática eminentemente humana de agir, criar e transformar o mundo. Busca-se, portanto, alcançar uma educação significativa para a vida desses trabalhadores, proporcionando-lhes mudança social e de que forma são pensados os processos produtivos e como eles são reproduzidos anteriormente pelos donos do capital que se relacionam ao trabalho e ao trabalhador. O que mais vale são as forças trabalhistas, que deixam os seres trabalhadores simplesmente como produtores e reprodutores do trabalho. Porém, a educação tenta mudar a relação entre os trabalhadores e o capital.

Nesse sentido, o PPPI (IFG, 2018c) afirma que:

A conscientização e reflexão sobre a centralidade do trabalho e a história da cultura do trabalho, a qualificação profissional e o cotidiano da/o trabalhadora/or, a exclusão pelo desemprego e a precarização das condições de trabalho são elementos de efetiva contribuição para análise das reais condições de inserção das/os trabalhadoras/es no processo de produção, organização e gestão dos bens materiais, artísticos e culturais da sociedade. A aquisição de uma cultura geral do trabalho pressupõe o conhecimento da produção em seu conjunto e o estudo de uma determinada profissão. Assim, a/o trabalhadora/or deve ter o domínio da operacionalização de uma forma de trabalho e esse domínio só é possível por meio de sua inserção em um processo produtivo específico. A relação entre educação e trabalho, compreendida nesses termos, indica também que o conhecimento, a técnica e a tecnologia estão ligados à cultura, à organização social e à práxis histórica (IFG, 2018c, p. 4).

Portanto, a apreensão da influência dos processos culturais na construção do pensamento hegemônico e dos seus impactos no cotidiano social e político das/os trabalhadoras/es é central para a definição de Educação Profissional Técnica e Tecnológica do IFG. Isso, contudo, não é apenas uma pauta pedagógica, mas sempre alinhada a questões sociais e políticas. Uma epistemologia não é

simplesmente uma metafísica sobre o fazer científico, pois sempre se relaciona a sujeitos, visões de mundo, ideologias e práticas sociais e culturais (SANTOS, 2010). Desse modo, um centro de produção e formação de cientistas e tecnólogos, como o IFG, não está apenas produzindo trabalhadores para suprir o mercado, mas sujeitos detentores de saberes específicos de interesse do mercado, com equipados instrumentos cognitivos, sociais e políticos, capazes de pensar e transformar a realidade a qual pertencem.

Políticas de ensino apresentadas no PDI/IFG (2019/2023) e no PPPI/IFG (2018)

Destacamos as políticas públicas e os objetivos pensados pelo IFG quanto à oferta dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, como importantes balizadores do tipo de educação ofertada por essa instituição. São eles:

ampliar a atuação institucional no atendimento à educação básica de qualidade, pública e gratuita, garantindo, no mínimo, 50% do total de vagas ofertadas em cada um dos Câmpus da Instituição; proporcionar uma formação integral, com a articulação do conhecimento à prática social, às relações de trabalho e aos processos científicos e tecnológicos; integrar a teoria à prática no domínio das técnicas de produção nas áreas de formação profissional dos cursos; contextualizar a Educação Profissional e Tecnológica ao mundo do trabalho e às transformações técnico-científicas e artístico-culturais abordadas pelas áreas de conhecimento na educação básica e superior; formar, de maneira integrada, técnicos de nível médio com capacidade de intervenção qualificada no trabalho e na vida pública (IFG, 2018c, p. 6).

Conforme podemos observar, a instituição reconhece a importância de proporcionar ao aluno uma educação integral, que não separe teoria da prática, o saber científico e tecnológico das práticas sociais e do mundo do trabalho, visando à oferta de uma Educação Profissional Tecnológica que atenda concomitantemente uma qualificação para o “trabalho e na vida pública”. Sobre essa relação da educação com a vida pragmática do aluno, Libâneo esclarece que:

A luta pela escola pública obrigatória e gratuita para toda a população tem sido bandeira constante entre os educadores brasileiros, sobressaindo-se temas sobre funções sociais e pedagógicas, como a universalização do acesso e da permanência, o ensino e a educação de qualidade, o atendimento às diferenças sociais e culturais, e a formação para a cidadania crítica (LIBÂNEO, 2012, p. 15).

Para tanto, o próprio documento destaca que foram consideradas as políticas públicas incorporadas aos atuais processos de seleção, buscando traçar um perfil dos jovens ingressantes nos cursos técnicos integrados, com vistas a uma análise dos critérios sociais, econômicos e culturais que impactam o acesso a esa rede de ensino, avaliando em que medida isso é feito. Nossa indagação pauta-se pela caracterização desse perfil diante das demandas de atendimento preconizadas pelas políticas de criação dos Institutos Federais. O próprio PPPI (IFG, 2018c) destaca o seguinte sobre as necessidades dessa modalidade:

Na modalidade EJA, em especial, faz-se necessária a criação de políticas institucionais amparadas por políticas públicas que estabeleçam condições adequadas de infraestrutura, assistência estudantil, qualificação docente, entre outras, além das ações previstas no Plano Institucional de Permanência e Êxito para garantir a permanência dos educandos e impedindo a evasão (IFG, 2018, p. 6).

A proposta do PPPI (IFG 2018c, p. 8), além de seguir seus objetivos, procura definir os eixos, as diretrizes da atuação para Educação Profissional e Tecnológica, observando, como parâmetros, a garantia do cumprimento dos percentuais de oferta de vagas nos níveis e modalidades de ensino, conforme estabelecido na Lei n.º 11.892/2008. O documento também dimensiona a oferta dos cursos em três eixos, sendo eles tecnológicos do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos e de Tecnologia, nos Câmpus e nos departamentos de áreas acadêmicas. Além disso, recomenda também os estudos técnicos, socioeconômicos, de importância social e desenvolvimento regional, na concepção de cursos em todos os níveis e modalidades

de ensino, com adaptação às ofertas dos cursos, questões de vagas e modalidades existentes na instituição, priorizando cursos e projetos curriculares de maior durabilidade (IFG, 2018c, p. 8).

Nesse sentido, Libâneo afirma que:

[...]. Democratizar o ensino é ajudar os alunos a se expressarem bem, a se comunicarem de diversas formas, a desenvolverem o gosto pelos estudos, a dominarem o saber escolar; é ajudá-los na formação de sua personalidade social, na sua organização enquanto coletividade. Trata-se, enfim, de proporcionar-lhes o saber e o saber-fazer críticos como pré-condição para sua participação em outras instâncias da via social, inclusive para melhoria das suas condições de vida. A democratização da escola pública, portanto, deve ser entendida aqui como ampliação das oportunidades educacionais, difusão dos conhecimentos e sua reelaboração crítica, aprimoramento da prática educativa escolar visando à elevação cultural e científica das camadas populares, contribuindo, ao mesmo tempo, para responder às suas necessidades e aspirações mais imediatas (melhoria de vida) e à sua inserção num projeto coletivo de mudança da sociedade. (LIBÂNEO, 1984, p. 12).

Quanto à questão da democratização do ensino em instituições públicas, Libâneo (1984) discorre sobre a necessidade de transformação das escolas públicas, no sentido de facilitar o acesso da parcela mais pobre da população, assegurando condições mínimas para o processo emancipatório e autônomo dessas pessoas. Mesmo com a mudança nos processos de decisão no âmbito do sistema escolar, ainda é preciso democratizar o conhecimento intelectual e cultural.

Vimos, portanto, que o IFG, como instituição pública e gratuita, tem a perspectiva de se caracterizar com atuações de um espaço de atos socioeducativos de inclusão, visando ao atendimento das diferenças, do individualismo e antissociais, buscando a integralidade entre os professores, alunos e comunidade escolar. Porém, a grande luta é ir além dos fatores de desigualdade, buscando os processos de humanização da educação brasileira, ameaçada invariavelmente pela classe hegemônica que estabelece o que necessita ser ensinado ou não para a população, de acordo com a vontade da classe hegemônica.

Considerações finais

É inegável a desigualdade social existente na sociedade brasileira, na qual há uma série de privilégios destinados à elite, o que resulta em uma classe trabalhadora, na qual os sujeitos da EJA estão inclusos, à mercê do abismo da discriminação e exploração, tornando os educandos da EJA invisíveis historicamente. Os pressupostos freirianos nos dão perspectiva de transformação nos processos de ensino que envolvam esses sujeitos trabalhadores. Trata-se de continuar lutando pelos direitos dessa camada da população mais vulnerável, com o objetivo de despertar nessas pessoas a capacidade defender seus próprios direitos e serem cidadãos críticos e políticos. Ao considerar esses sujeitos como seres humanos em condição específica e detentores de direitos, eles também são aptos a participar de decisões que afetem suas vidas, suas comunidades e a sociedade em geral.

Desse modo, os documentos institucionais do IFG que analisamos neste estudo trabalham com a proposta de educação integral, no sentido de formar os educandos como seres sociais, sendo desenvolvida toda dimensão cognitiva e afetiva também. Isso para que eles aprendam a debater sobre a condição social dos excluídos, o que ocasionará aquisição de conhecimento e elevação da consciência de seus direitos. O IFG pode ser considerado, portanto, um espaço de formação para a construção de aprendizagens de saberes necessários para a vida em coletividade, papel fundamental na construção da autonomia e na emancipação dos direitos adquiridos, contribuindo para a criação de um ambiente educativo, participativo e democrático.

Discorremos sobre uma educação que prevê um posicionamento político e social. Ao analisarmos os documentos institucionais do IFG, percebemos que este tenta desfiar a lógica da preparação dos estudantes-trabalhadores da EJA para suprir as necessidades do mercado de trabalho, tentando, ao contrário disso,

fomentar uma formação que preveja a formação integral de seus sujeitos, por meio de uma perspectiva de *omnilateralidade*.

É importante ressaltar que reconhecemos o alcance limitado da análise aqui desenvolvida, uma vez que não foi nosso objetivo averiguar como ocorrem o desenvolvimento e a aplicação desses princípios educativos no cotidiano escolar da EJA no IFG. Desse modo, deixamos como sugestão de futuras pesquisas a investigação dos modos como o que está previsto nos documentos oficiais é traduzido para a atuação empírica junto às turmas de EJA nessa instituição. Acreditamos que o desenvolvimento de mais pesquisas que contemplem essa modalidade seja um caminho extremamente importante para dar visibilidade à EJA, garantindo que ela seja, cada vez mais, um instrumento de reparação histórica e promoção de uma educação que vise a uma sociedade mais igualitária e justa.

Referências

ARROYO, M. G. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? *Revej@*, Belo Horizonte, v. 1, p. 5-13, 2007. Disponível: http://www.reveja.com.br/revista/0/artigos/REVEJ@_0_MiguelArroyo.htm Acesso em 15 out. 2020.

_____, M. G. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (org). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte; Autêntica/SECAD/MEC/UNECO, 2006.

_____, M. G. Fracasso-Sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICZ, A. e MOLL, A. (Orgs.) *Para além do Fracasso Escolar*. 4.ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

_____, M. G. “Não separemos o direito à educação dos demais” [Entrevista concedida à Ingrid Matuoka em 24/09/2018.

BRASIL. *Caderno 4: Alunos e alunas da EJA*. Brasília, DF: MEC, 2006. (Coleção Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos).

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ejacaderno.pdf>>. Acessado em ago. 2020.

_____. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. *Um novo modelo em educação profissional e tecnológica- concepção e diretrizes*. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/livreto_institutos.pdf>. Acesso: maio 2021.

_____. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: Acesso: ago. 2020.

FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Tradução de Claudia Schilling. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

_____. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. 3.ed. São Paulo: Centauro, 1980.

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

IFG- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado Goiás. Estatuto do IFG. Goiânia: IFG, 2018a. Disponível em: . Acesso: nov. 2020.

IFG- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado Goiás. Regimento do IFG. Goiânia: IFG, 2018b. Acesso: nov. 2020.

IFG- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado Goiás. Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI). Goiânia: IFG, 2018c. Disponível em: <http://www.ifg.edu.br/attachments/article/11548/PPPI_IFG_2018.pdf>. Acesso: nov. 2020.

IFG- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado Goiás. Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Goiânia: IFG, 2018d. Disponível em: <http://www.ifg.edu.br/attachments/article/11546/PDI_IFG_2019_2023.pdf>. Acesso: nov. 2020.

LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1984.

_____, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010, p. 31-83.

SANTOS, P.; SILVA, G. Os sujeitos da EJA nas pesquisas em Educação de Jovens e Adultos. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 45, n. 2, 2020. Acesso: jan. 2021.

SOUZA, L. M.; SILVA, I. B. G. Desafios da Educação de Jovens Adultos: formação de professores no IF Goiano. In: *Congresso Nacional de Educação*, 3., Simpósio de Pedagogia, 16., Simpósio de Educação do Campo, 3., 2016, Catalão. Anais... Catalão: UFG, 2016. Acesso: out. 2020.

TRIVIÑOS, A. N. S. Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. In: TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1987.

ZANETTI, M. A. Reflexões sobre a formação de educadores de jovens e adultos em redes de ensino públicas. IN: MACHADO, M. M. (org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Brasília, DF: Secad/MEC/Unesco, 2008.

Educação de surdos na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental: um estudo a partir da Revista Espaço (INES)

Rosane Boaventura Araújo Aragão
Lidiane de Lemos Soares Pereira

Apresentação

Esta pesquisa teve por objetivo analisar os artigos publicados na revista Espaço do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) no que diz respeito à educação de crianças surdas, além de verificar a existência da discussão sobre a parceria entre o professor e o Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais (TILS) em prol da aprendizagem da criança surda. A pesquisa se configurou como bibliográfica, e os dados foram coletados a partir das edições disponíveis no repositório digital da Revista Espaço do INES, que foram submetidos à Análise de Conteúdo de Bardin (1977).

As categorias que emergiram dos nossos dados permitiram constatar que a maioria dos artigos que tratam da educação de crianças surdas estão relacionados ao processo de letramento em Libras, processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua, além de evidenciar a falta da discussão sobre a parceria entre professor e TILS na prática pedagógica.

Introdução

Fundamentados em pressupostos de uma educação como direito de todos, afirmado em documentos como a Declaração dos Direitos Humanos (UNESCO, 1948), Declaração de Jomtiem (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a educação inclusiva nasceu e se consolidou como uma política

pública de acesso à educação, independentemente das especificidades dos alunos.

Além de conclamar a inclusão dos alunos com necessidades educacionais específicas (NEE) em escolas regulares, a Declaração de Salamanca nos orienta sobre como deve ser realizada essa inclusão. Entre as recomendações temos:

1) toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem; 2) aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades e; 3) escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (UNESCO, 1994, p. 1)

Levando em consideração essas recomendações, é necessário entender como se constitui a formação dos profissionais que irão atender às necessidades dessas crianças nas escolas regulares. Sabendo que o pedagogo, via de regra, poderá atuar diretamente com crianças que possuam algum tipo de NEE, os cursos de formação precisam oferecer qualificação capaz de subsidiar o professor a mobilizar seus conhecimentos para uma prática docente inclusiva. Nessa perspectiva, a Declaração de Salamanca propõe, como uma das linhas de ação, a formação dos professores, salientando que o

Treinamento pré-profissional deveria fornecer a todos os estudantes de pedagogia de ensino primário ou secundário, orientação positiva frente à deficiência, desta forma desenvolvendo um entendimento daquilo que pode ser alcançado nas escolas através dos serviços de apoio disponíveis na localidade. O conhecimento e habilidades requeridas dizem respeito principalmente à boa prática de ensino e incluem a avaliação de necessidades especiais, adaptação do conteúdo curricular, utilização de tecnologia de assistência, individualização de procedimentos de ensino no sentido de abarcar uma variedade maior de habilidades, etc (UNESCO, 1994, p. 10).

No que diz respeito à especificidade da surdez, vimos no início dos anos 2000 o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) por meio da Lei n. 10.436 (BRASIL, 2002) e Decreto n. 5.626 (BRASIL, 2005) que, em seu art. 3, oficializa a obrigatoriedade da inserção de Libras como componente curricular nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, tanto nas instituições públicas quanto nas privadas.

Tendo em vista o reconhecimento da Libras em 2002 e o desenvolvimento de uma política de educação inclusiva em nosso país, assistimos à chegada de crianças surdas às escolas regulares e aos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), com direito garantido por lei a receber uma educação a partir da sua língua natural, a Libras, tendo a Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita.

Garcia (1974, p. 46), em seu livro *O que todo pedagogo precisa saber sobre Libras*, nos diz a esse respeito que “a Libras não é só um mero código linguístico pelo qual ouvintes e surdos se comunicam. A Libras é uma língua legítima, pela qual os surdos concluem seu pensamento, tendo nacionalmente seu direito legitimado para garantir a respeitabilidade ao surdo”. Nessa perspectiva, o pedagogo será o primeiro educador do surdo nos CMEIs ou escolas regulares; por isso, é de suma importância que a formação do pedagogo contemple um conhecimento que possibilite o atendimento à especificidade do surdo, levando em consideração as particularidades do ensino aprendizagem desse aluno.

Compreendemos que o pedagogo não estará sozinho nesse desafio de educador do surdo, já que, com o reconhecimento da Libras e a publicação do Decreto n. 5.626, o surdo passou a ter a garantia de um Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais (TILS). Entretanto, salientamos que, para esse ensino ser efetivo e de qualidade, o pedagogo precisa estabelecer uma parceria com o TILS. De acordo com o Decreto n. 5.626, os TILS devem ter as seguintes qualificações:

Art. 17. A formação do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa.

Art. 18. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, a formação de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de: I - cursos de educação profissional; II - cursos de extensão universitária; e III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por secretarias de educação (BRASIL, 2005).

No Brasil, a oferta por cursos de Licenciatura Bilíngue ainda é insuficiente, inclusive devido a essa escassez de TILS com curso superior, fazendo com que a oferta seja realizada de acordo com o art.18 do Decreto n. 5.626, o qual possibilita que o profissional tenha apenas Ensino Médio com qualificações na área de Libras. Com isso, torna-se primordial que a parceria entre professor e TILS seja estabelecida, no intuito de que o aluno surdo possa se desenvolver. Para que isso aconteça de maneira efetiva, é importante voltarmos nossa atenção para os cursos de formação inicial de pedagogos, que precisam estar atentos a essa demanda, contemplando conteúdos que permitam que o professor seja capaz de compreender o universo do surdo e contribuir para o ensino e a aprendizagem desses alunos.

Sendo assim, esta pesquisa teve como objetivo analisar os artigos publicados na revista *Espaço* (INES) no que diz respeito à educação de crianças surdas, além de verificar a existência da discussão sobre a parceria entre o professor pedagogo e TILS em prol da aprendizagem da criança surda.

O desenho da pesquisa

Esta pesquisa se constituiu como pesquisa bibliográfica, de modo que analisamos diferentes fontes bibliográficas, a fim de buscarmos compreender os objetivos propostos na pesquisa. Nas palavras de Severino (2007), a pesquisa bibliográfica

[...] é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisa anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constates dos textos. (SEVERINO, 2007, p. 122).

Sendo assim, esta pesquisa foi dividida em três etapas. Na primeira etapa, realizamos a busca por revistas especializadas na área de educação de surdos. A escolha dessas revistas se deu a partir de uma busca sistemática nas revistas que fazem parte do Qualis Capes na área de Educação e cujo foco e escopo trazem a educação dos surdos ou a educação inclusiva/especial como temática. Ao final da nossa busca, chegamos ao número de 14 revistas descritas a seguir: 1) Revista Sinalizar; 2) Revista Rellís; 3) Revista Virtual de Cultura Surda; 4) Revista Espaço; 5) Revista Fórum; 6) Revista Arqueiro; 7) Revista Educação Especial em Debate; 8) Revista Brasileira de Educação Especial; 9) Revista de Educação Especial; 10) Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial; 11) Revista Educação Especial e Reabilitação; 12) Revista Educação Inclusiva; 13) Revista Educação, Artes e Inclusão e; 14) Revista de Pesquisa e Prática em Educação Inclusiva.

Entretanto, em função da pandemia de COVID19 e do tempo necessário para a análise, optamos por escolher somente uma das revistas. A revista escolhida foi a Revista *Espaço*, por ser do Instituto Nacional de Educação de Surdos, a maior referência em Educação de Surdos no Brasil.

Em seu primeiro editorial em 1990, o editor da revista ressaltou que ela foi criada no intuito de suprir a carência de bibliográfica específica na área da surdez, divulgando artigos e comunicações de profissionais, de modo que se consolidasse um ambiente de troca de informações, conhecimentos, novas propostas de atendimento e avaliação (ESPAÇO, 1990). A revista conta, em seu repositório digital, com a edição número 1 do ano de 1990 e as edições de número 34 a 54.

Na segunda etapa da pesquisa, selecionamos, dentre os inúmeros artigos disponíveis na revista, aqueles que constituiriam nossos dados de pesquisa, a partir da busca pelas seguintes palavras-chave: ensino Fundamental, anos iniciais, séries iniciais, surdo, surdez, intérprete, Libras, pedagogia e pedagogo. A seleção dos artigos se deu a partir da busca por trabalhos que abordassem assuntos referentes à educação de crianças surdas na Educação Infantil e Ensino Fundamental, primeira etapa e possíveis parcerias entre pedagogos e TILS. Na análise, eram descartados os artigos que tratassem de pesquisas no ensino fundamental, segunda etapa, ensino médio ou superior, ou se o assunto e/ou objetivo fosse divergente do nosso foco de análise.

Na terceira etapa da pesquisa, realizamos a análise dos dados a partir da análise de conteúdo, que, de acordo com Bardin (1977, p. 46), possui a seguinte concepção: "... análise de conteúdo, é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem". As fases da análise de conteúdo incluíram a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados obtidos e interpretação (BARDIN, 1977).

A fase de pré-análise consistiu em escolher os documentos a serem analisados, formular hipóteses e objetivos, além de elaborar indicadores que subsidiassem a interpretação dos dados. A fase de exploração do material consistiu na análise dos dados, a partir da organização prévia realizada por meio da pré-análise. A terceira e última fase, o tratamento dos resultados obtidos e interpretação, consistiu em tratar os dados de maneira que estes fossem significativos e atendessem aos objetivos da pesquisa (BARDIN, 1977).

Nesta pesquisa, os dados foram os artigos submetidos às três fases da análise do conteúdo, de modo que o tratamento dos resultados fora realizado por meio da categorização, a partir da convergência de assuntos, focos ou discussões nos artigos.

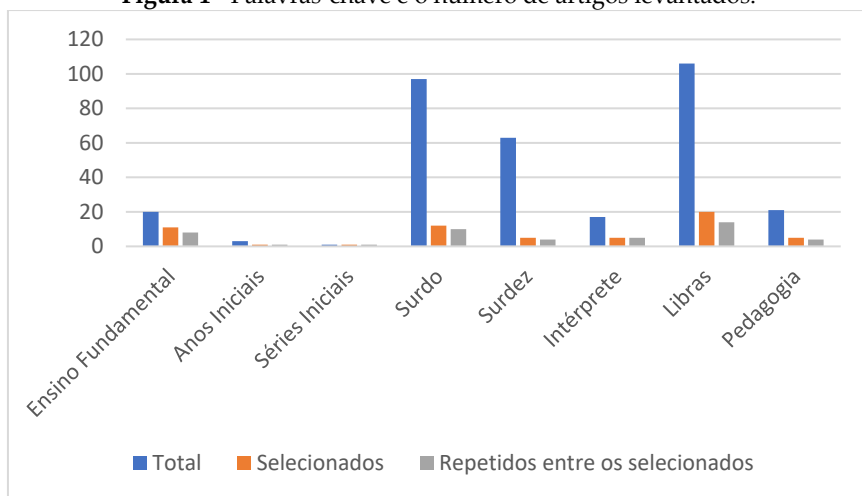
Apresentação dos resultados

O número total de artigos, a partir da busca pelas palavras-chave, foi de 328. Entretanto, efetuamos um filtro nesses 328 artigos, de modo que fossem evidenciados apenas aqueles que tratassem especificamente da educação de crianças surdas na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Conforme era efetuada a leitura dos resumos dos artigos, era pré-selecionado o artigo que poderia se enquadrar dentro da temática da pesquisa. Após esse processo, obtivemos um total de 60 artigos que, por razão de duplicidade em palavras-chave, quando alocados em um quadro para leitura integral deles, esse número caiu para 30 artigos. A Figura 1 mostra detalhadamente esse resultado.

Importa dizer que a busca pela palavra-chave pedagogo não retornou nenhum resultado, por isso ela não aparece na Figura 1.

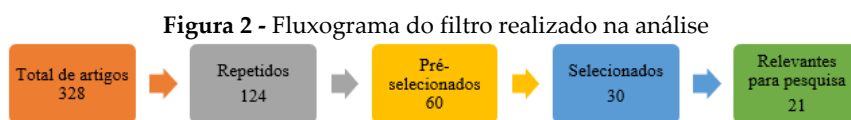
Figura 1 - Palavras-chave e o número de artigos levantados.



Fonte: Elaborada pelas autoras.

O próximo passo foi realizar um fichamento dos artigos a partir da leitura integral, de modo que constassem os seguintes dados: nome do artigo, autor (a) e instituição, objetivo,

metodologia, resultado, local da pesquisa e existência ou não da discussão sobre parceria entre TILS e professor durante o processo de ensino e aprendizagem. Após essa leitura, restaram apenas 21 artigos que poderiam contribuir para a discussão proposta na pesquisa. Os 9 restantes não possuíam o texto completo, inviabilizando a leitura do documento ou, após a leitura, percebemos que eles não coadunavam com objetivo da pesquisa. Na Figura 2, temos o fluxograma para uma melhor compreensão desse processo de filtro realizado.



Fonte: Elaborada pelas autoras.

As categorias

Após a sistematização, organização e análise dos dados, seis categorias emergiram. São elas: 1) Inclusão do Surdo; 2) Letramento em Libras; 3) Ensino e Aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda Língua; 4) Formação de Professores; 5) Ensino e Aprendizagem da Matemática e; 6) Interpretação. O Quadro 1 mostra detalhadamente as categorias que emergiram do processo e dos respectivos artigos.

Quadro 1: Categorias emergidas e descrição dos artigos.

CATEGORIAS	CONVERGÊNCIA	TÍTULO/AUTORES/ANO
Inclusão do Surdo	Artigos em que foram realizadas algumas ações, ou em que se discute a inclusão do Surdo nas escolas ou sociedade no âmbito geral.	<p>1-A mediação de leitura literária para surdos por meio da adaptação para a linguagem das histórias em quadrinhos. Autoras: Valéria Aparecida Bari e Flávia Pieretti Cardoso (2017)</p> <p>2-Educação inclusiva: a presença do sujeito surdo nesse cenário. Autoras: Dannytza Serra Gomes e Sandra Maia-Vasconcelos (2011)</p> <p>3-Imagens de movimentos artísticos e literários: uma alternativa de diálogo do aluno surdo com o mundo. Autora: Graça Maria Dias da Silva (2011)</p> <p>4-Inclusão escolar dos sujeitos surdos: uma estratégia de governmentamento que contribui para o funcionamento de uma racionalidade econômica neoliberal. Autoras: Graciele Marjana Kraemer e Adriana da Silva Thoma (2011)</p>
Letramento em Libras	Artigos que tratam de estratégias de letramento das crianças surdas em sua língua natural, a Libras	<p>5-Conto e reconto de histórias na Educação Infantil: o uso de estratégias visuais no letramento de crianças surdas Autora: Alessandra Scarpin Delmar (2016)</p> <p>6-Surdez e letramento: concepções e implicações no desenvolvimento de competências interdisciplinares Autora: Luzia Cristina Nogueira de Araújo (2013)</p> <p>7-A Educação Bilíngue e o Acesso à Língua Brasileira de Sinais na Educação Infantil Autora: Dulcéria Tartuci (2015)</p> <p>8-Avaliação do vocabulário de crianças surdas inseridas no contexto educacional da pré-escola do Instituto Nacional de Educação de Surdos Autores: John Van Borsel, Mônica Medeiros Britto Pereira e Regina Célia Azevedo Soares (2013)</p>

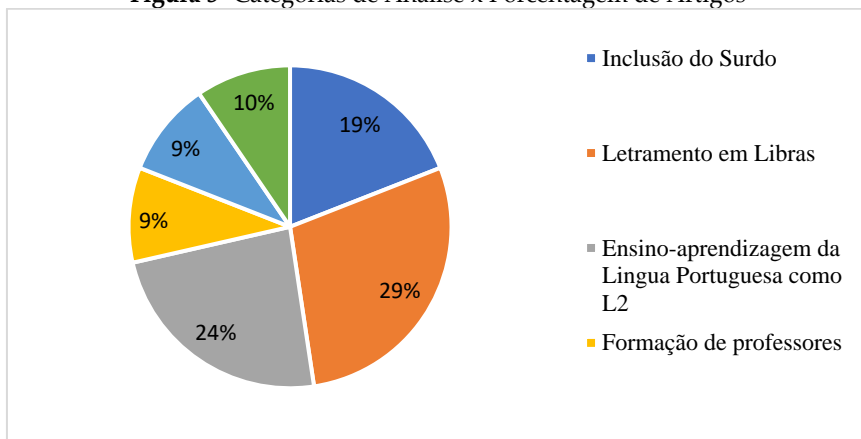
		<p>9-Desempenho de pré-escolares surdos do INES em tarefa de nomeação em Libras Autora: Cristhiane Ferreira Guimarães e Ana Regina e Souza Campello (2017)</p> <p>10-Desenvolvimento linguístico de crianças surdas utilização do Youtube como ferramenta um estudo de caso. Autoras: Karla Alexandra Benites Florenciano e Rita de Cássia A. Pacheco Limberti (2019)</p>
Ensino e Aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda Língua	Artigos que se propõem a discutir recursos didáticos e/ou metodológicos que viabilizem o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa no que diz respeito às competências de leitura e escrita.	<p>11-Atividades de língua portuguesa escrita no contexto de alunos surdos em anos iniciais do ensino fundamental Autoras: Daiana Steyer, Josiane Maqueira e Cátia de Azevedo Fronza (2017)</p> <p>12-O ensino de Língua portuguesa para a criança surda na Educação bilíngue Autoras: Paula de Carvalho Fragoso Oliveira e Catia Crivelente de Figueiredo Walter (2018)</p> <p>13-Reflexões sobre a aquisição da escrita da língua portuguesa por criança surda usuária da Língua Brasileira de Sinais Autora: Maria Cristina da Cunha Pereira (2015)</p> <p>14-Perspectivas interculturais e a construção do currículo para alunos surdos Autoras: Valeria de Oliveira Silva e Kamilla Corrêa Loivos (2012)</p> <p>15-Educação bilíngue e letramento visual: Reflexões sobre o ensino para surdos Autoras: Osilene Maria de Sá e Silva da Cruz e Rosana Prado (2019)</p>
Formação de Professores	Artigos que contribuem para a discussão de formação de professores no âmbito do ensino de crianças surdas.	<p>16-Bilinguismo e Educação: práticas pedagógicas e formação de professores Autoras: Celeste Azulay Kelman e Aline Lima da Silveira Lage (2015)</p> <p>17-Cara de morta, eu A trajetória de uma ouvinte que quis ser professora de surdos Autora: Pérola Juliana de Abreu Medeiros (2016)</p>

<p>Ensino e Aprendizagem da Matemática</p>	<p>Artigos que se propõem a discutir recursos didáticos e/ou metodológicos que viabilizem o ensino e a aprendizagem da matemática por crianças surdas.</p>	<p>18-Habilidades aritméticas de alunos surdos Autoras: Silene Pereira Madalena, Mônica Marins e Flávia H. dos Santos (2012) 19-O uso de recursos tecnológicos na alfabetização matemática das crianças surdas Autoras: Alcione Cappelin, Lizmari Merlin Grega e Renata Balbino (2015)</p>
<p>Interpretação</p>	<p>Artigos que discutem aspectos inerentes ao processo de intermediação pelo TILS no âmbito da educação das crianças surdas.</p>	<p>20-A (in) visibilidade do aluno surdo em classes inclusivas: discussões e reflexões Autoras: Celeste Azulay Kelman e Edeilce Aparecida Santos Buzar (2012) 21-Surdez, Educação e Interpretação em Língua de Sinais Autora: Gildete da Silva Amorim (2012)</p>

Fonte: Elaborada pelas autoras.

A seguir, na Figura 3, representamos as seis categorias e a distribuição em porcentagem dos dados da pesquisa.

Figura 3 -Categorias de Análise x Porcentagem de Artigos



Fonte: Elaborada pelas autoras.

Como podemos observar na Figura 3, a primeira categoria representa 19,1 % dos artigos, podendo levar à reflexão de que a inclusão de crianças surdas nesses níveis de ensino ainda precisa ser mais discutida. Ressaltamos a necessidade da discussão da inclusão até mesmo dentro das instituições de ensino denominadas como inclusivas, já que mesmo essas possuem dificuldades de inserção de estratégias para inibir a exclusão desses alunos. Como podemos observar nos trechos dos artigos a seguir:

“[...] estamos oportunizando a própria expressão da produção intelectual dos surdos” (Artigo 1).

“A educação bilíngue precisa fazer parte da realidade da educação no Brasil, pois somente dessa forma poderemos incluir de verdade o surdo em salas de aula e ter um retorno positivo” (Artigo 2).¹

¹ Os artigos (dados da pesquisa) estão descritos no Quadro 1, e a numeração que consta no final dos trechos disponibilizados ao longo desse capítulo segue a ordem descrita no Quadro 1.

A segunda categoria sistematizada foi Letramento em Libras, tendo a maior representatividade dentre os artigos, possuindo um total de 28,6 % dos artigos. Os diferentes autores têm uma preocupação em comum: a ideia de que os surdos precisam ser letrados primeiramente em Libras, como podemos observar nos trechos a seguir:

“Vale a ressalva de que, hoje, privilegiam-se experiências de uma educação bilíngue para surdos que visam atender o direito da pessoa surda, ou seja, a Língua de Brasileira de Sinais sendo reconhecida em sua completude linguística como a primeira língua e a língua majoritária, a Língua Portuguesa, como a segunda língua” (Artigo 6).

“[...] é possível concluir que para que a aquisição de linguagem em crianças surdas ocorra com eficácia é fundamental que elas tenham contato com usuários fluentes e, inclusive, nativos da língua, no caso, surdos usuário fluentes em Libras, para que, então, as crianças aprendam sua língua materna de maneira significativa e real” (Artigo 10).

O letramento difere da alfabetização. Segundo Tfouni (1995, p. 20) “enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de uma sociedade”. Nesse sentido, o artigo 6, intitulado “Surdez e Letramento: concepções e implicações no desenvolvimento de competências interdisciplinares”, discute a importância e necessidade do letramento das crianças surdas, conforme podemos observar no seguinte trecho:

“[...] Percebe-se que o conceito de letramento deve estar substanciado pela interdisciplinaridade do processo educativo com vistas ao desenvolvimento de competências, para lidar com as características da sociedade atual, que enfatiza a autonomia do aluno para a busca de novas compreensões, por meio da produção de ideias e de ações criativas e colaborativas” (Artigo 6).

A terceira categoria apresentada consistiu no ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua (L2), que, por sua vez, obteve um percentual de 23,8 % dos artigos. De

maneira geral, os artigos abordam a necessidade de os profissionais reconhecerem a Libras como língua natural dos surdos e a Língua Portuguesa como língua de instrução, conforme podemos observar nos trechos a seguir:

“Em nossas análises, percebemos que o professor/ avaliador que não conhece a escrita do Surdo não consegue perceber a riqueza do que ele é capaz de dizer em poucas palavras” (Artigo 14).

“Os seis participantes responderam que o aprendizado da Língua Portuguesa proporciona autonomia e independência para qualquer pessoa, principalmente para a criança surda, que passa a “ler” o mundo ao seu redor” (Artigo 12).

No que se refere à qualificação de professores, a categoria formação de professores contou com uma representação de 9,5 % dos artigos. Os artigos retratam a importância de criar estratégias, buscar novos conhecimentos e compartilhar experiências, no intuito de melhorar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. No Artigo 16, existe uma discussão da proposta de formação de pedagogos no Curso Bilíngue de Pedagogia do INES, cujo tema central é “bilinguismo”, mostrando inúmeras estratégias para a aquisição da Língua Portuguesa pelos alunos surdos. Já no artigo 17, encontramos a narrativa de uma surda que se tornou professora, mostrando as dificuldades inerentes à aquisição e à fluência da Libras.

Há, também, a preocupação em melhorar o processo de ensino e aprendizagem da matemática para alunos surdos em 9,5 % dos artigos selecionados. Os artigos abordam a importância de criar alternativas, estratégias e até mesmo mudar a metodologia de ensino, para que os conteúdos sejam abordados de maneira satisfatória, conforme podemos observar no trecho de um dos artigos:

“É fundamental pensar nas crianças em processo de alfabetização e criar novas ferramentas digitais, bem como utilizar as existentes, pois ainda são poucas as produções em língua de sinais envolvendo a matemática para as crianças surdas” (Artigo 19).

Na última categoria, os artigos que discutem a interpretação representaram 9,5 % dos artigos, de modo que dois artigos estavam alocados nessa categoria. De maneira geral, os artigos trazem uma discussão a respeito do processo tradutório envolvido nas aulas com crianças surdas. Em um trecho de um dos artigos, podemos observar a seguinte consideração dos autores:

“A ausência de interpretação ou a seleção do que deve ser interpretado, como vimos nos episódios, impede a construção de valores humanos necessários para a boa convivência em sociedade, assim como, o desenrolar da aprendizagem” (Artigo 6).

Em outro artigo, foram abordadas as práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula que, muitas vezes, mesmo com o TILS em sala, são ineficazes para a inclusão integral do surdo. Durante a pesquisa, a autora cita que em um determinado momento o aluno surdo pergunta sobre o material pedagógico utilizado, o professor percebe a indagação, mas, como não é fluente em Libras, segue a aula, não dando a devida atenção para aquele aluno. Sendo assim, concordamos com:

A nova postura da escola comum que propõe no projeto pedagógico – no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educadores – ações que favoreçam a interação social e sua opção por práticas heterogêneas. A escola capacita seus professores, prepara-se, organiza-se e adapta-se para oferecer educação de qualidade a todos, inclusive para os educandos que apresentam necessidades especiais. Inclusão, portanto, não significa simplesmente matricular todos os educandos com necessidades educacionais especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário e a sua ação pedagógica (BRASIL, 2001, s/n).

Nessa perspectiva, podemos ressaltar o quanto é fundamental que os professores planejem as aulas juntamente com os TILS, já que, juntos, podem discutir e adotar recursos, metodologias e estratégias didáticas que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem, bem como o desenvolvimento das crianças surdas.

Parceria entre TILS e professores

A parceria entre professor e TILS é imprescindível na educação dos surdos, pois são poucas as escolas bilíngues no nosso país e a maioria delas estão localizadas nas capitais e grandes cidades. Em matéria veiculada no site *Brasil de Fato*, no ano de 2017, pela Jornalista Rute Pina, menciona-se que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), ligado ao Ministério da Educação, não possui dados sobre o número de escolas bilíngues para surdos no Brasil.

Em se tratando da sala de aula com TILS e professores, entendemos que pode haver dois tipos de atuação por parte do TILS: a codocência ou a bidocência. A diferença entre ambas se encontra no nível de parceria existente entre TILS e professores (KELMAN, 2008; KELMAN; TUXI, 2011).

Para Kelman e Tuxi (2011, p. 96) “a codocência é entendida como trabalho mútuo, compartilhado, no qual planejamentos e avaliações – enfim, grande parte das atividades desenvolvidas no ambiente educacional – são compartilhados”. A bidocência, ao contrário, seria quando não há esse nível de engajamento de ambos no ambiente educacional.

A partir dos artigos analisados, percebemos que o assunto ainda é pouco debatido no âmbito da educação dos surdos para crianças, ocasionando poucos trabalhos que contemplem tal objetivo. Levando em consideração os nossos dados, apenas uma proporção bem pequena (3 artigos dos 21 analisados) aborda a parceria de professores e TILS nesse nível de ensino.

No artigo 16 “Bilinguismo e Educação: práticas pedagógicas e formação de professores”, as autoras contam as experiências vivenciadas, uma delas argumentando sobre a necessidade de adaptar o currículo, explicando que consiste em escolher a maneira mais coerente de ministrar o conteúdo, abrangendo os conceitos de forma que todos os alunos possam compreender o que foi proposto.

Compreendemos que os alunos surdos que estudam em escolas regulares têm direito garantido, através da Lei n. 10.436 de 2002, de ter um profissional capacitado em interpretação de Libras (TILS). Nessa perspectiva, o TILS fica em sala de aula para intermediar o conteúdo ministrado pelo professor ouvinte, na língua natural do surdo. Em contrapartida, a parceria entre esses dois profissionais se torna muito importante para que aluno perceba que as práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula também foram planejadas de acordo com suas especificidades.

O artigo 16, citado logo acima, tinha como objetivo discutir e polemizar a inclusão e as tensões sobre o ensino do aluno surdo. As autoras relatam que, apesar da parceria entre TILS e professor, uma das grandes problemáticas é a dificuldade de fazer com que alunos surdos interajam com ouvintes, por falta de conhecimento da Libras, fazendo com que os surdos se socializem somente com outros surdos, quando estes existem, ou somente com os TILS. Para minimizar esse problema, foi criado um grupo de estudos em que os profissionais se encontravam em horários que anteciam ou encerravam as aulas, para traçar estratégias, criar materiais, planejar novas práticas pedagógicas e até mesmo produzir avaliações. O objetivo desses encontros era melhorar o desempenho dos alunos surdos e, ao mesmo tempo, manter a socialização com os ouvintes. Segundo as autoras, o resultado foi bem promissor, conforme podemos observar no trecho abaixo em que as autoras se fundamentam em Lacerda (2002):

Tais encontros resultaram profícuos, com nítido interesse dos profissionais envolvidos. Lacerda (2002) destaca que no atendimento educacional de alunos surdos, razões de ordem linguística e pedagógica também devem ser consideradas, pois, além da intermediação da Libras, também se faz necessária a elaboração de práticas educacionais adequadas às especificidades linguísticas desses alunos (Artigo 16).

Já no artigo 7 “A Educação Bilíngue e o Acesso à Língua Brasileira de Sinais na Educação Infantil”, a autora vem nos relatar a dificuldade vivenciada em uma pesquisa dentro de uma

instituição de educação infantil. Segundo a autora, a pesquisa contou com a parceria entre professores, TILS e pesquisadores. Durante a pesquisa, observou-se a complexidade de os TILS conseguirem contemplar a intermediação de todo conteúdo sem saber antecipadamente o que estava proposto para aquele dia. A autora defende que seria mais viável que o professor pedagogo fosse capacitado em Libras para facilitar esse diálogo.

Os cursos de licenciaturas possuem uma única disciplina para ofertar o ensino de Libras, por força da Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, como podemos observar no art. 3:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2002).

É notório que essa oferta é insuficiente para que o professor pedagogo consiga trabalhar de fato com a criança surda, mas argumentamos ser possível ter bons resultados, se conseguirem realizar as atividades em conjunto com os TILS.

O último artigo que trata da parceria entre professor e TILS é o artigo 20, intitulado “A (in) visibilidade do aluno surdo em classes inclusivas: discussões e reflexões”, que deixa evidente a necessidade de se firmar uma parceria entre professores e TILS nos trabalhos pedagógicos dentro da escola, no intuito de contribuir para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos em questão.

A simples presença do professor intérprete não assegura a aprendizagem dos alunos surdos, é preciso que, além de outras medidas, o trabalho pedagógico seja realizado de forma conjunta, com professores que dominem a Língua Brasileira de Sinais e o processo de aprendizagem considere as especificidades de todos os estudantes (Artigo 20).

As autoras ainda retratam os malefícios da falta de uma parceria entre professor e TILS, enfatizando que, quando não há uma aproximação entre eles, existe uma duplicidade de papéis, no

qual o TILS detém o conhecimento sobre os educandos surdos e exerce seu poder sobre eles, contribuindo ou não para o seu aprendizado, enquanto o professor ignora-os, interagindo o mínimo com eles. Nesse sentido, elas afirmam que apesar de estarem na mesma sala, existe a impressão de duas salas de aula dentro de uma, como no seguinte trecho:

na teoria estão incluídos [os alunos surdos], na prática continuam distantes da comunicação e da informação repassada aos demais estudantes.

As autoras explicitam que os professores devem ter a preocupação com o aprendizado de todos os alunos, independentemente de suas especificidades. Dessa forma, não é possível deixar o aluno surdo sob a responsabilidade exclusiva do TILS, pois, assim podemos evitar que o aluno se sinta excluído da turma.

Considerações finais

O objetivo desta pesquisa consistiu em analisar os artigos da Revista *Espaço* no âmbito da educação de crianças surdas, além de verificarmos se dentre esses artigos era discutida a parceria entre professores e TILS, já que partíamos do pressuposto de que a parceria poderia contribuir para o desenvolvimento da criança surda.

Após a sistematização dos dados, percebemos que a temática mais pesquisada em relação à educação de crianças surdas diz respeito ao letramento em Libras e ao processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua do surdo. Ainda observamos que a temática sobre a parceria de professores pedagogos e TILS ainda é pouco debatida, haja vista que dos 21 trabalhos analisados, apenas 03 contemplavam tal parceria.

Diante de uma reflexão dos trabalhos que refletem sobre a parceria, é notório que as práticas pedagógicas dentro das instituições fortalecem a ideia de que esses profissionais, trabalhando juntos, conseguem atingir um bom resultado. Sendo

assim, se torna imprescindível que haja realmente uma codocência entre esses profissionais, ou seja, eles precisam planejar, discutir, organizar novas estratégias, para que assim o aluno perceba que a aula, bem como os conteúdos, foi planejada pensando também na sua especificidade.

Por fim, ressaltamos aqui a importância de que tenhamos novos estudos para aprofundar a temática abordada nessa pesquisa e a necessidade de que os cursos de formação de pedagogos discutam a codocência enquanto estratégia eficaz para a aprendizagem de crianças surdas.

Referências

- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC/SEESP, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, ano 139, n. 79, p. 23, 25 abr. 2002. Seção 1.
- BRASIL. Ministério da Educação. Decreto n. 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, ano 142, n. 246, p. 28, 23 dez. 2005. Seção 1.
- ESPAÇO, Editorial. *Revista Espaço*, n. 1, 1990.
- GARCIA, Eduardo de Campos. *O que todo pedagogo precisa saber sobre Libras*. Salto: Schoba, 2012.
- KELMAN, Celeste Azulay. O intérprete educacional: quem é? O que faz? In: ALMEIDA, Maria Amélia; MENDES, Enicéia Gonçalves; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. (Orgs.). *Temas em educação especial: deficiências sensoriais e deficiência mental*. Araraquara: Junqueira & Martins, 2008, p. 71-79.

KELMAN, Celeste Azulay; TUXI, Patrícia. Intérprete Educacional ou Professor? A atuação profissional do intérprete da língua de sinais no ensino de Ciências. In: SALLES, Paulo Sérgio Bretas de Almeida; GAUCHE, Ricardo. (Org.). *Educação Científica, inclusão social e acessibilidade*. Goiânia: Cãnone Editorial, 2011, p. 79-103.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. O intérprete educacional de língua de sinais no Ensino Fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; HARRISON, Kathryn Marie Pacheco; CAMPOS, Sandra Regina Leite de; TESKE, Ottmar (Orgs.). *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002, p. 120-128.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo: Cortez, 2007.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995.

UNESCO. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. 1948. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139423>. Acesso em: 11 out. 2022.

UNESCO. Declaração sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 11 out. 2022.

UNESCO. *Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais*. 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394?posInSet=1&queryId=19f434d1-f46c-4d2f-9859-64946e728642>. Acesso em: 11 out. 2022.

Sobre as autoras e os autores

Organizadoras

Aline Gomes da Silva

Licenciada em Letras – Português Inglês e respectivas literaturas pela Universidade Estadual de Goiás. Especialista em Língua Inglesa pela UniEvangélica. Especialista em Gestão Educacional pela Universidade Estadual de Goiás. Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Goiás. Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Goiás. Professora Efetiva do Instituto Federal de Goiás, câmpus. Anápolis. Email: aline.gomes@ifg.edu.br

Ana Beatriz Machado de Freitas

Professora do curso de Pedagogia do IFG - Câmpus Goiânia Oeste. Doutora em Educação, mestre em Psicologia e psicopedagoga, com enfoque em Educação Especial/inclusiva, desenvolvimento humano, linguagem e literatura. Email: ana.freitas@ifg.edu.br

Kamylla Pereira Borges

Doutora em Ensino na Saúde pela UnB, Mestre em Educação pela UFG, Graduada em Pedagogia e Bacharel em Fisioterapia. Pesquisadora do Grupo de Estudos Panecástica do IFG e do Grupo de estudos em Teorial Social e Políticas Públicas do IFG (GETESPP), membro do NES Núcleo de Estudos em Educação e Subjetividade da Faculdade de Educação/UFG. Docente do IFG/ Câmpus Anápolis, tem experiência na área de educação e saúde, com ênfase nos seguintes temas: ensino na Saúde, trabalho, políticas públicas, Educação de Jovens e Adultos e precarização do trabalho docente. Email: kamylla.borges@ifg.edu.br

Autores e Autoras dos Capítulos

Alessandro Mateus da Silva

Graduado em Biomedicina pela Universidade Paulista – Câmpus Flamboyant – GO, 2014. Graduado em Licenciatura em Pedagogia pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFG, Câmpus Goiânia Oeste, 2020. Especialista em Arte Educação Intermediática Digital pela Universidade Federal de Goiás – UFG, 2019. Especialista em Ensino de Humanidades pelo Instituto Federal Goiano – IF Goiano, 2019. Professor efetivo na Secretaria Municipal de Educação - SEMEC, Senador Canedo. Atualmente atuo como coordenador pedagógico no Centro Municipal de Educação Infantil - CMEI Dom Fernando Gomes, em Senador Canedo. E-mail: allemateus31@gmail.com.

Ana Cristina Martins de Oliveira

Graduada em Licenciatura em Pedagogia pelo Instituto Federal de Goiás/Câmpus - Goiânia- Oeste e Especialista em Psicopedagogia Institucional com Ênfase em Educação Infantil e Séries Iniciais pelo Centro Universitário Araguaia – UniAraguaia. Atualmente, cursa uma Especialização em Docência Profissional e Tecnológica no Instituto Federal de Goiás/Câmpus - Espírito Santo. Email para contato: ana_cristina500@hotmail.com

Andréia Farina de Faria

Doutora em Sociologia pela UFG. Professora de Sociologia no Instituto Federal de Goiás, Câmpus Anápolis. Realiza estudos sobre Gênero, Currículo e Ensino de Sociologia, Violência Obstétrica, Saberes Tradicionais, Feminismos e Estudos Decoloniais. E-mail: andreia.faria1@ifg.edu.br

Andressa Regina Gagliardi de Moraes

Possui graduação em Gestão Ambiental pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (2007). Acadêmica em

Pedagogia pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Goiânia Oeste. Extensionista do programa "Tcham tcham: estou lendo!".

Andriely Alves Carvalho

Graduada em Licenciada em Pedagogia pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - IFG, Câmpus Goiânia Oeste. Professora efetiva na Secretaria Municipal de Educação e Cultura - SEMEC, Senador Canedo. Atualmente é professora regente no Centro Municipal de Educação Infantil - CMEI Dom Fernando Gomes. E-mail: andryallvesc_@hotmail.com.

Carolina Machado Moreira

Mestre em Letras em Literatura e Crítica Literária pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2012-2013). Pós-graduada em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela Universidade do Noroeste de Minas (2010-2011). Graduada em Pedagogia pela Faculdade ISCECAP (2018). Graduada em Letras – Português - Inglês e respectivas literaturas pela Universidade Estadual de Goiás (2007). Professora no Centro Universitário Nossa Senhora Aparecida e Centro Universitário FacUnicamps. Tem experiência na Educação Básica e Superior. E-mail: carol.machaomoreira@gmail.com.

Cláudia Helena dos Santos Araújo

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC - Goiás). Membro do grupo de pesquisa *Kadjót* - Grupo interinstitucional de estudos e pesquisas sobre as relações entre as tecnologias e a educação e do grupo de estudos e pesquisas PANECÁSTICA – Relações entre educação, trabalho e educação profissional tecnológica. Docente e pesquisadora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica. Áreas de interesse: Tecnologias e

Educação; educação a distância; trabalho pedagógico; educação profissional e tecnológica. *Email*: helena.claudia@gmail.com

Cleiton Soares Vargas

Graduando em Ciências Sociais no Instituto Federal de Goiás, Câmpus Anápolis. E-mail: cleitonsoaresvargas@gmail.com

Dagmar Dnalva da Silva Bezerra

É Doutora (2016) e Mestre em Educação (2007), Especialista em Gênero e Diversidade na Escola (2012), Graduada em Pedagogia (2002) e em Letras (2009), trajetória formativa realizada na Universidade Federal de Goiás. Também é graduada em Dança pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (2019) e Especialista em Língua Portuguesa (2004) pela Universo. É professora do IFG Câmpus Goiânia (licenciaturas) e Câmpus Aparecida (Mestrado ProfArtes). Tem experiência na Educação Básica e na Educação Superior nas áreas de Ensino-Aprendizagem, Coordenação Pedagógica e Pesquisas Acadêmicas, atuando principalmente com os temas: Formação de Professores; Políticas Educacionais; Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico; Educação de Jovens e Adultos; A Pesquisa em Educação; Ensino da Dança; Arte, Cultura e Educação; Dança Educativa. Contato: dagmar.bezerra@ifg.edu.br

Dayanna Pereira dos Santos

Pedagoga, mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Atualmente é professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás e exerce atividades de ensino, pesquisa e extensão. Atua como membro do Colegiado Docente do Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Rede em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do IFG. É pesquisadora nos projetos Entraste: subjetividade, arte e clínica (UFG) e Panecástica- Grupo de Estudos e Pesquisas - Homem, Trabalho e Educação Profissional Tecnológica (IFG). Associada da ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em

Educação). Tem experiência em formação de professores, com ênfase na intersecção entre os campos do Ensino e da Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: Formação de professores e práticas pedagógicas; Fundamentos dos processos formativos; Educação Inclusiva/Educação Especial/Diversidade e na relação destes temas com a formação de professores. *E-mail:* dayannagyn@hotmail.com

Danilo Silva Duarte

Possui graduação em Licenciatura em Música pelo Instituto Federal de Goiás, Câmpus Goiânia. Atua como docente na área de música em Goiânia. Como cantor, integra vários grupos musicais em Goiânia, com destaque para o grupo Ciranda da Gente do Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte (SEDUC-GO). Email: danduarth@hotmail.com

Deyse Cristina Sousa Silva

Possui graduação em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2009). Graduada no curso de Licenciatura em Pedagogia no Instituto Federal de Goiás, Câmpus Goiânia Oeste. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Panecástica - Homem, Trabalho e Educação Profissional Tecnológica (IFG). Site: <http://pesquisa.ifg.edu.br/panecastica/> Instagram: @panecasticaifg

Eduardo Junio Ferreira Santos

Professor de Língua Portuguesa e Espanhola no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal de Goiás – Câmpus Anápolis. Licenciatura plena em Letras Português (2013) com apostilamento em Língua Espanhola (2013) pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UFG na linha de pesquisa Estado, Políticas e História da Educação. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais e Juventude (GEPEJ/IFG/UFG). Membro da Rede Nacional de Pesquisa sobre Militarização da Educação. Email: Eduardo.santos@ifg.edu.br

Élton Perpetuo Rosa Pereira

Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Santiago de Compostela (USC-Espanha). É docente efetivo do Instituto Federal de Goiás (Brasil) atuando na Licenciatura em Música e no Mestrado Prof-Artes. Coordena o 'MOUSIKÊ - Grupo Interinstitucional Goiano de Pesquisa em Educação Musical'. É autor de diversos livros e artigos na área da educação musical. Tem experiência em Educação Musical, Canto Coral, Didática e Formação de Professores. Email: eliton.pereira@ifg.edu.br

Enrico Bueno

Doutor em Sociologia pela Unicamp. Professor de Sociologia no Instituto Federal de Goiás, Câmpus Anápolis. Realiza estudos sobre Teoria Crítica, Teorias da Justiça Social, Teoria Sociológica Contemporânea, Ensino de Sociologia e Pensamento Social Latino-Americano. E-mail: enrico.silva@ifg.edu.br

Fábio Soares do Nascimento

Licenciando em Pedagogia do IFG/Câmpus Goiânia-Oeste

Felipe Micael Almeida de Souza

Graduando em licenciatura em Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), Câmpus Anápolis, foi bolsista CAPES do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e do Programa Residência Pedagógica (RP) do IFG. É membro do Núcleo de Pesquisas e Estudos na Formação Docente e Educação Ambiental (NUPEDEA). Email: almeida123souza@hotmail.com

Francilene Alves de Oliveira

Graduanda em Ciências Sociais no Instituto Federal de Goiás, Câmpus Anápolis. E-mail: francileneoliveira7692@gmail.com

Geraldo Henrique de Souza

Graduando em Ciências Sociais no Instituto Federal de Goiás, Câmpus Anápolis. E-mail: souza.g@estudantes.ifg.edu.br

Getúlio Corrêa Chartier

Getúlio Chartier é Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) 2017. Mestre em Cultura Visual pela (UFG)2010. Possui graduação e especialização em Educação Física pela Universidade Federal de Goiás (2000). Concluiu o curso de Artes Cênicas (UFG) em 2007 e Pedagogia em 2015. É integrante do Projeto Ciranda da Arte da Rede Estadual de Educação de Goiás com experiência na área de Educação, Canto, arte/educação. Foi professor de formação continuada pela UFRGS, pela UEG, UVA, e da Faculdade de Educação Física de Piracanjuba. Email: getuliochartier@gmail.com

Jacqueline de Oliveira Veiga Iglesias

Doutora em Educação pela UNICAMP (2019). Mestre em Educação pela UNICAMP (2014). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Instituto Adventista de São Paulo (2012). Possui graduações em Licenciada plena em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Goiás (2009) e Pedagoga pela Faculdade Alfa (2017). Especializando em Educação Socioemocional pelo Instituto Brasileiro de Formação de Professores. Atualmente trabalha em universidades com formação de professores e psicopedagogos em Goiânia e região metropolitana. Psicopedagoga clínica com ênfase nos transtornos e dificuldades de aprendizagem em crianças e adolescentes. E-mail: jackiglesias@gmail.com.

Jéssica Naiara Gonçalves da Silva

Pedagoga pelo IFG –Câmpus Goiânia Oeste

Késia Mendes Barbosa Oliveira

Doutoranda em Educação, Mestra em Educação e Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás. Atua como docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - IFG. Tem experiência na área de Educação, com ênfase na formação de professores, atuando principalmente nos seguintes temas: prática docente, Arte, Literatura e formação humana, infância.

e-mail: kesia.oliveira@ifg.edu.br

Kamila da Silva Gonçalves

Possui graduação tecnológica em Recursos Humanos pelo Instituto Unificado de Ensino Superior Objetivo -IUESO (2012-2014) e graduação no curso de Licenciatura em Pedagogia pelo Instituto Federal de Goiás- Câmpus Goiânia Oeste (2017-2021). Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional pela faculdade Uniaraguaia- Goiânia.É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Panecástica - Homem, Trabalho e Educação Profissional Tecnológica (IFG). Site: <http://pesquisa.ifg.edu.br/panecastica/> Instagram: @panecasticaifg e do Grupo de Pesquisa Núcleo de Pesquisas e Estudos em Educação e Formação de Trabalhadores, do(a) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (NUPEEFT).Discente do Programa de Mestrado Acadêmico em Educação /IFG -câmpus Goiânia.Associada à Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE).Atualmente é auxiliar de atividades educativas - Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia.

Lamartine Silva Tavares

Possui graduação em Música com Habilitação em Fagote pela Universidade Federal de Minas Gerais (2008) e mestrado em música pela Universidade Federal de Goiás (2016). Entre 2008 e 2014 atuou nas orquestras Sinfônica de Sergipe, Sinfônica de Ribeirão Preto-SP, Sinfônica do Estado de São Paulo e Filarmônica de Goiás. Atualmente é professor de artes/música/fagote do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG).

Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Instrumentação Musical. Email: lamartine.tavares@ifg.edu.br

Lenora Alfonso Gonçalves Falcão

Discente do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Bolsista CNPQ de projeto PIBIC "Práticas de alfabetização e letramento no Brasil: texto, contexto e construção do conhecimento alfabético". Extensionista do programa "Tcham tcham: estou lendo!".

Lidiane de Lemos Soares Pereira

Licenciada em Química pela Universidade Estadual de Goiás (2007), Mestre em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Goiás (2010) e Doutoranda em Química com ênfase em Ensino de Química pela Universidade Federal de Goiás. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Câmpus Anápolis. Atualmente é sócia da Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências e da Sociedade Brasileira de Química. Pesquisadora da Rede Goiana de Pesquisa em Educação Especial/Inclusiva e do Panecástica – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Homem, o Trabalho e a Educação Profissional Tecnológica. Atua em temas como Formação Inicial e Continuada de Professores de Ciências/Química e Educação Inclusiva no Ensino de Ciências/Química. Email: lidiane.pereira@ifg.edu.br

Maria Carolina Terra Heberlein

Graduada em Letras (Português/Inglês) (2007), Mestre (2010) e Doutora (2020) em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás. Pesquisa sobre questões relacionadas à Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. É professora efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) - câmpus Anápolis. Leciona Língua Portuguesa e Língua Inglesa. É professora de Língua Inglesa desde 2003. Participou do programa Fulbright (FLTA) como professora assistente na Universidade de Iowa, E.U.A. em

2008/2009. Foi coordenadora do IsF no câmpus Anápolis de novembro de 2015 a julho de 2017. Atualmente, é membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Panecástica - Homem, Trabalho e Educação Profissional Tecnológica (IFG), Representante de Relações Internacionais do IFG - Câmpus Anápolis e Coordenadora do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Edificações (IFG). E-mail para contato: maria.heberlein@ifg.edu.br

Márlon Herbert Flora Barbosa Soares

Licenciado em Química pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Mestre e Doutor em Química pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Atualmente professor Associado IV e um dos professores da área de ensino de química do Instituto de Química da UFG. Coordeno o Laboratório de Educação Química e Atividades Lúdicas (LEQUAL), grupo registrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq e que também conta com financiamento deste mesmo órgão. Pesquisador do Núcleo de Pesquisa em Ensino de Ciências (NUPEC) da UFG, com financiamento do CNPq e do FINEP. *Email:* marlon@ufg.br

Mateus de Amorim Lima

Graduando em Ciências Sociais no Instituto Federal de Goiás, Câmpus Anápolis. E-mail: mateus.am.l5@gmail.com

Moisés de Oliveira Melo

Licenciado em História pela Universidade Estadual de Goiás. É Mestrando em Ciências Sociais e Humanidades pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Territórios e Expressões Culturais no Cerrado (PPG-TECCER) da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Faz parte desde 19 de Junho de 2017, como pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Homem, o Trabalho e a Educação Profissional Tecnológica PANECÁSTICA, realizado no Instituto Federal de Goiás - Câmpus Anápolis, no qual se dedica a leituras, estudos, pesquisas e produção acadêmica sobre as relações entre a Gestão e Organização do trabalho pedagógico na EPT, os

princípios e as concepções da Educação Profissional e Tecnológica. É professor contratado da Rede Estadual de Educação em Goiás. Tem experiência no ensino de História e Sociologia no ensino médio. Email: moiseszatara@gmail.com

Nataly Caroline Lemos

Professora contratada da Rede Estadual de Educação de Goiás, atuando no Educandário Espírita de Anápolis e no Colégio Estadual Leiny Lopes de Souza, com as disciplinas de História e Geografia. Especializações em psicopedagogia e outra voltada ao estudo da Base Nacional Comum Curricular pela Faculdade Favени (2020). Acadêmica do Curso de Pedagogia da Faculdade FAEL (2019). Graduada em História (licenciatura) pela Universidade Estadual de Goiás (UEG), Unidade Universitária Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas (UnUCSEH) (2015-2018).

Patrícia Rodrigues da Silva

Doutora em Educação e Mestre em Administração pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Estágio Pós-Doutoral em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (PPGE/UEPG). Professora e Pesquisadora de Administração e Pedagogia. Especialista em Gestão Educacional e Escolar e em Gestão de Pessoas. Graduada em Pedagogia e em Administração. Avaliadora ad hoc do Ministério da Educação - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Experiência em Coordenação de Cursos no Ensino Superior, Educação a Distância, Planejamento e Coordenação Pedagógica, Ensino Online. Docência e pesquisa com ênfase em: Aprendizagem Organizacional, Gestão e Formação de Pessoas, Cultura Organizacional, Comportamento Humano e Organizacional. Gestão em Educação, Formação do Pedagogo. E-mail: patriciarodrigues0905@gmail.com

Rubiane Camargo Rita Campos

Graduada em Licenciatura pela Universidade Estadual de Goiás – UEG, 2014. Especialista em Educação Infantil pela Faculdade Delta, 2015. Membro do Fórum Goiano de Educação Infantil. Professora efetiva na Secretaria Municipal de Educação - SEMEC, Senador Canedo. Atualmente atua como coordenadora pedagógica no Centro Municipal de Educação Infantil - CMEI Dom Fernando Gomes, em Senador Canedo. E-mail: rubicamargo01@gmail.com.

Sarah da Silva Araújo

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás - PPGE/FE/UFG, vinculada a linha Cultura e Processos Educacionais, orientada pela Prof. Dr. Wilson Alves de Paiva. Mestra em Educação, Linguagem e Tecnologia pela Universidade Estadual de Goiás. Graduada em Letras pela Universidade Estadual de Goiás e Direito pelo Centro Universitário Unievangélica. Membro do GEP PHILOCULT - Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia, Educação e Cultura (DGP/CNPq). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1817497104625069> E-mail: sarah.aaraujo@discente.ufg.br

Suzana Lopes de Albuquerque

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (UFG), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e Doutorado em Educação, na linha História e Historiografia da Educação Brasileira, na Universidade de São Paulo (USP). Professora de Educação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Atualmente é sócia da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE). Líder do Grupo PANECÁSTICA – Grupo de estudos sobre o Homem, o Trabalho e a Educação Profissional e Tecnológica e do Grupo História e historiografia das ideias e dos intelectuais da educação (USP) *Email*: suzana.albuquerque@ifg.edu.br

Rosane Boaventura Araújo Aragão

Licenciada em Pedagogia pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). Servidora pública da Prefeitura Municipal de Aparecida de Goiânia. Contato: rosanearaujo16@gmail.com

Thainá Oliveira de Sena:

Licencianda em Pedagogia do IFG/Câmpus Goiânia- Oeste

Thales Vinícius Ribeiro dos Santos

Licenciado em História pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). Contato: thalesvinr@hotmail.com

Thiago Macedo de Carvalho

Graduando em Ciências Sociais no Instituto Federal de Goiás, Câmpus Anápolis. E-mail: thiagom.decarvalho@gmail.com

Reinvenção, ato de redescobrir ou recriar, é a palavra que define esses dois anos da população mundial. Desde 2020, marco histórico no qual o mundo passou por inúmeros processos de transformações socioeconômicos e culturais em decorrência da Pandemia de Covid-19, nossas rotinas passaram por transformações. Perante tantas mudanças, foi-se necessário reinventar. O 6º volume da Coletânea Panecástica não poderia deixar de exaltar as reinvenções realizadas no ensino, tecnologias e linguagens durante a Pandemia. Sendo assim, este compêndio, fruto de um trabalho coletivo de pesquisadores vinculado ao Panecástica – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre o Homem, o Trabalho e a Educação Profissional e Tecnológica, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de Goiás (IFG), Câmpus Goiânia e Câmpus Goiânia Oeste, traz aos leitores reflexões organizadas em 6 (seis) seções que discutem, em suma, os desafios enfrentados na educação, nos ensinamentos remoto e presencial e nas políticas públicas; além dos desafios individuais para reinventar-se no que diz respeito à saúde mental em meio a um cenário de incerteza, de medo, de luta pela sobrevivência. Espera-se que, com a leitura destes capítulos, os leitores também possam reinventar-se como educadores, como aprendizes e como seres humanos. Reinventemo-nos!

